

Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian

Essenssituationen in der Kita. Potenziale und Herausforderungen einer pädagogischen Schlüsselsituation. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2024, 47 S. - (WiFF Expertisen; 60)



Quellenangabe/ Reference:

Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian: Essenssituationen in der Kita. Potenziale und Herausforderungen einer pädagogischen Schlüsselsituation. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2024, 47 S. - (WiFF Expertisen; 60) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321510 - DOI: 10.25656/01:32151; 10.36189/wiff52024

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321510>

<https://doi.org/10.25656/01:32151>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

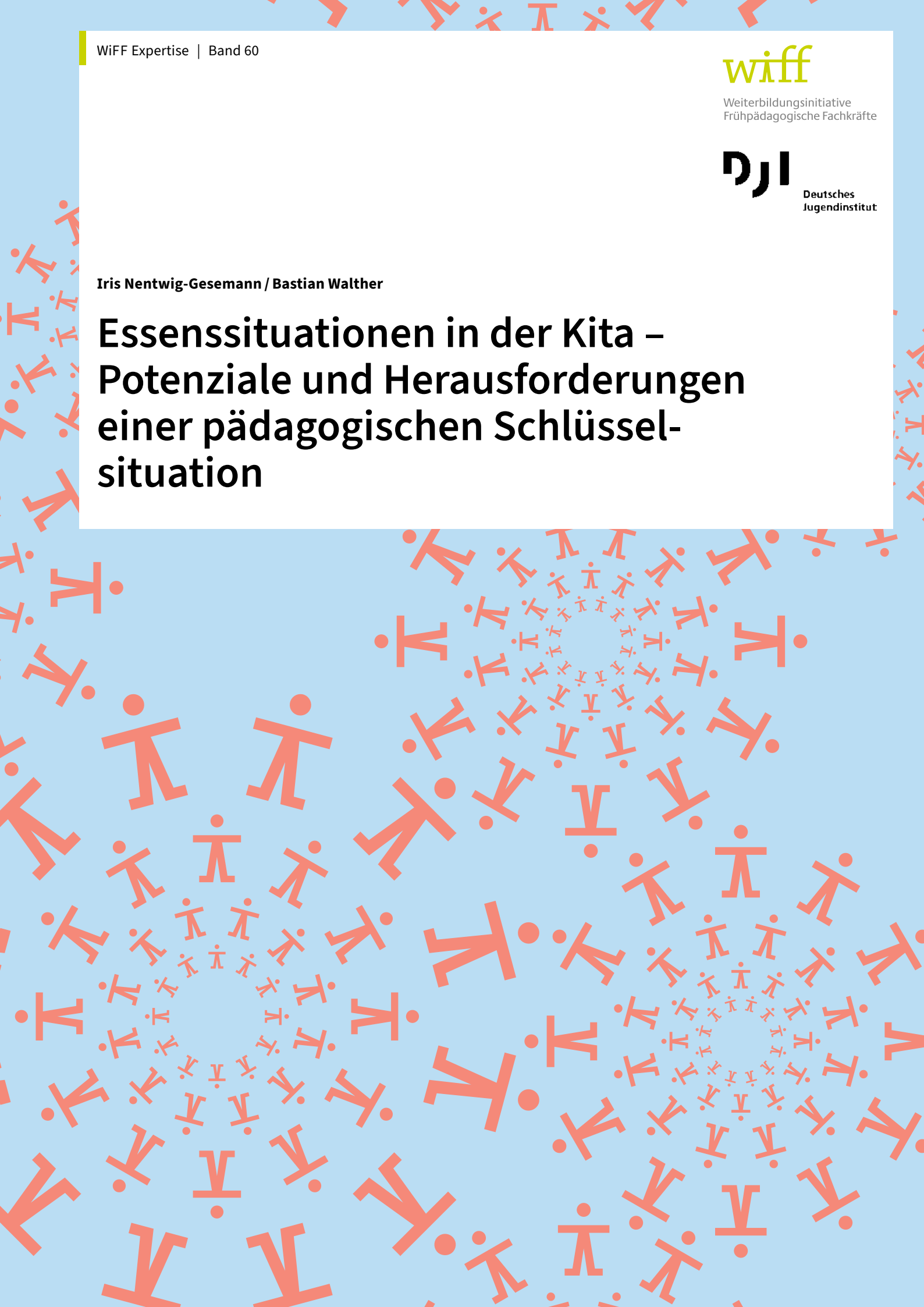
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Iris Nentwig-Gesemann / Bastian Walther

Essenssituationen in der Kita – Potenziale und Herausforderungen einer pädagogischen Schlüssel- situation



Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV2201A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin und beim Autor.

Zitiervorschlag: Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian (2024): Essenssituationen in der Kita – Potenziale und Herausforderungen einer pädagogischen Schlüsselsituation. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 60. München

© 2024 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Lizenz: CC-BY-SA4.0
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Lektorat: Gabriele Ernst, Icking
Gestaltung, Satz: Groothuis, Hamburg
www.weiterbildungsinitiative.de
ISBN: 978-3-86379-523-8

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter:
<https://doi.org/10.36189/wiff52024>

Iris Nentwig-Gesemann / Bastian Walther

Essenssituationen in der Kita – Potenziale und Herausforderungen einer pädagogischen Schlüssel-situation

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Inhalt

1 Einleitung	5
2 Theoretische Diskurse	6
2.1 Essenssituationen im Spannungsfeld von formalen und informellen Bildungsprozessen	6
2.1.1 Essen als intentionale Ernährungsbildung und -erziehung	6
2.1.2 Essen als spielerisch-explorative (Selbst-)Bildungserfahrung	7
2.1.3 Pädagogisierung des Essens	8
2.1.4 Fazit und Reflexionsfragen für die Kita-Praxis	8
2.2 Essen als nachhaltig-ökologische Gesundheitserfahrung	9
2.2.1 Gesundheit und Gesundheitsförderung in Kitas	9
2.2.2 Ernährungswissenschaftliche Empfehlungen	9
2.2.3 Nachhaltigkeit und Gesundheit	10
2.2.4 Fazit und Reflexionsfragen für die Kita-Praxis	11
2.3 Essen als Interaktionserfahrung: soziale Praxis und Gemeinschaft	12
2.3.1 Mahlzeiten als Ritual	12
2.3.2 Familienrituale und Rituale in der Kita	13
2.3.3 Fazit und Reflexionsfragen für die Kita-Praxis	13
2.4 Essenssituationen und Kinderrechte	13
2.4.1 Kernprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention und ihre Bedeutung für Essenssituationen	14
2.4.2 Fazit und Reflexionsfragen für die Kita-Praxis	15
3 Analyse der Bildungspläne der Bundesländer für die Frühe Bildung	16
3.1 Analyse der Bildungspläne mit der Qualitativen Inhaltsanalyse	16
3.1.1 Essen als Lerngelegenheit bzw. Bildungsthema	17
3.1.2 Essen als Gesundheitsförderung	18
3.1.3 Essen als Erleben von Esskultur	21
3.1.4 Essen als Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung	22
3.1.5 Essen als Situation des Wohlbefindens	24
3.1.6 Essen als Anknüpfungspunkt in der Zusammenarbeit mit Eltern	24
3.2 Zusammenfassung	25
4 Empirische Studien zu Ernährung und Essenssituationen in Kitas	27
4.1 Perspektiven von Fachkräften	28
4.2 Perspektiven von Eltern	30
4.3 Perspektiven von Kindern	32
4.4 Interaktionsanalysen zur Herstellung der Qualität von Essenssituationen	33
4.5 Zusammenfassung	35
5 Essenssituationen in Kitas: Impulse für die Qualitätsentwicklung	37
6 Literatur	39
7 Anhang	43

1 Einleitung

Die Art und Weise, wie Menschen sich ernähren, ist weitestgehend nicht physiologisch determiniert, sondern Ergebnis von Sozialisationsprozessen, von formal strukturierter Bildung, von normativ-intentional durchdrungener Ess- und Ernährungserziehung sowie von informellen, auf Erfahrungen und Praxis beruhenden (Selbst-)Bildungsprozessen in alltäglichen Lebenswelten und Milieus, in welchen (miteinander) gegessen wird.

Kinder werden im Alltag durch das Einbezogensein und die Beteiligung an der Praxis von Essen und Ernährung in der Familie und auch in Kindertageseinrichtungen zum einen ganz beiläufig in Ess- und Ernährungskulturen einsozialisiert. Zum anderen sind diese in besonderer Weise *normativ* strukturiert und damit Gegenstand von Sorge- und Erziehungsbeziehungen: Die Frage, wann, was, wie viel und wie gegessen wird, beschäftigt Eltern und auch Fachkräfte in Kitas tagtäglich und ist immer wieder Anlass für Diskussionen, Kontroversen und Konflikte. Schließlich hat die zunehmende Anerkennung von Kitas als wichtigen Bildungsorten auch dazu geführt, dass Essen als Bildungsbereich konzeptualisiert und dementsprechend mit Lern- bzw. Kompetenzzielen verknüpft wird. Fachkräfte sind demzufolge aufgerufen, Essenssituationen – didaktisch vorbereitet und gestaltet – dazu zu nutzen, Kinder zu bilden. Die verschiedenen theoretischen Diskurse, in denen das Thema Essen aktuell verortet wird, werden im Kapitel 2 vorgestellt und im Hinblick auf ihre Implikationen für die Kita-Praxis kritisch befragt.

Auch die im Kapitel 3 dieser Expertise vorgelegte inhaltsanalytische Auswertung der 16 Bildungspläne der Bundesländer macht auf die komplexe und für die Kita-Praxis zweifellos herausfordernde Diskursivierung der Thematik *Essen* aufmerksam: Auf welchen Diskurs und damit auf welche an sie gerichteten Erwartungen, die sich in den Bildungsplänen niederschlagen, reagie-

ren frühpädagogische Fachkräfte? Nutzen sie Essenssituationen für die Wissensvermittlung? Fokussieren sie das gemeinschaftliche Ritual von Mahlzeiten? Nutzen Sie Essenssituationen, um mit Familien ins Gespräch zu kommen? Eröffnen sie Kindern beim Essen Mitsprache- und Mitbestimmungsmöglichkeiten? Oder genießen sie einfach zusammen mit Kindern leckere und ästhetisch ansprechende Gerichte und unterhalten sich dabei angeregt mit ihnen?

Im Kapitel 4 wird der aktuelle Forschungsstand zur Thematik aufgearbeitet, wobei auf ein zusammenfassendes Review von Annerose Willemsen u. a. (2023) zurückgegriffen wurde, das einen Überblick über den internationalen Forschungsstand gibt. Dies wurde von der Autorin und dem Autor der vorliegenden Expertise ergänzt durch eine Beschreibung und Systematisierung von empirischen Studien aus Deutschland.

Jedes der drei Kapitel – zu den theoretischen Diskursen, zur Analyse der Bildungspläne und zum Forschungsstand – kann für sich oder in variabler Reihenfolge gelesen werden. Die Leserinnen und Leser können sich somit ausgehend von ihrem Interesse entscheiden, welcher Zugang zur Thematik für sie relevant ist.

Kapitel 5 ist ein zusammenfassendes Fazit, in dem die Autorin und der Autor die von ihnen herausgearbeiteten kritischen Anfragen an die verschiedenen Diskurse rund um das Thema Essen bündeln und zudem in einen Bezug zu den Ergebnissen aus der Analyse der Bildungspläne setzen. Fachkräfte-Teams sollen ermutigt werden, die aufgeworfenen Fragen zu diskutieren, die Herausforderungen und Potenziale von Essenssituationen zu reflektieren und – im Sinne einer professionellen Profilbildung ihrer Einrichtung – ein auf die jeweilige Kita bezogenes Konzept für die Gestaltung des Essens zu entwickeln, an dem Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und Kinder aktiv und partizipativ mitgewirkt haben.

2 Theoretische Diskurse

Das Thema Essen und Ernährung von Kindern ist in verschiedene theoretische Diskurse und Common-Sense-Debatten eingebettet, die im Folgenden skizziert werden. Dabei wird analytisch voneinander getrennt, was sich in den Diskursen zumeist – mit unterschiedlichen Gewichtungungen – vermischt.

Im ersten Unterkapitel 2.1 wird dargelegt, wie im Rahmen einer ausgeprägten Pädagogisierung (Schulz u. a. 2021) Essen im Spannungsfeld von Erziehungs- und (Selbst-)Bildungsansprüchen relevant gemacht wird. Im Anschluss folgt im Kapitel 2.2 eine Skizzierung des Gesundheitsdiskurses, in dem eine ausgewogene, nachhaltige und ökologische Ernährung als maßgeblich für die Gesundheitsförderung bzw. das Vermeiden von Erkrankungen herausgestellt wird. Im Kapitel 2.3 werden Essenssituationen vor allem als Orte einer ritualisierten Gemeinschaftserfahrung und -bildung in den Blick genommen, bevor im Kapitel 2.4 abschließend reflektiert wird, welchen Einfluss die Kinderrechte auf die partizipative Ausgestaltung von Essenssituationen haben.

Die Kapitel enden jeweils mit einem Fazit, in dem die kritischen Anfragen an den jeweiligen Diskurs noch einmal zusammengefasst werden, um an Partizipation orientierte pädagogische Innovationsprozesse anzustoßen. Dies wird im Kapitel 5 wieder aufgegriffen und als Kernelement einer interperspektivischen Qualitätsentwicklung herausgestellt.

2.1 Essenssituationen im Spannungsfeld von formalen und informellen Bildungsprozessen

Im Konzept der *Food Literacy* – das analog zur sprachlichen Literacy verschiedenste, nicht nur geplante, sondern auch ungeplante *Ess- und Ernährungserfahrungen* impliziert – manifestiert sich das Spannungsverhältnis von formaler bzw. intentionaler Ernährungsbildung und -erziehung zum einen sowie informellen Lern- und Selbstbildungsprozessen in Essenssituationen zum anderen auf verdichtete Art und Weise: Während spielerisch-explorative (Selbst-)Bildungserfahrungen (siehe Kap. 2.1.2) immer auch die Anerkennung unkonventioneller, unplanbarer und notwendigerweise eigensinniger Handlungsweisen von Kindern voraussetzen, fordert der Anspruch des Erwerbs von curricular festgelegten Ess- und Ernährungskompetenzen (siehe Kap. 2.1.1) Planung, Steuerung und Evaluation von Essenssituationen durch

die pädagogischen Fachkräfte. Während Bildung im Sinne eines sich selbst bildenden Lernens nur möglich ist, wenn ihre prinzipielle Unverfügbarkeit respektiert wird, beruht „plangemäßes“ Lehren und Lernen vorab definierter Wissensbestände und Kompetenzen auf der Vorstellung einer grundsätzlichen (wenn auch nicht immer einzulösenden) Planbarkeit und Machbarkeit von Bildung. Auch Erziehung in Richtung eines als erwünscht und angemessen erachteten Essverhaltens beruht auf der Vorstellung einer grundlegenden Erziehungsbedürftigkeit von Kindern.

Das spannungsreiche Aufeinandertreffen dieser verschiedenen Imperative – frühpädagogische Fachkräfte sollen Essenssituationen bewusst und gezielt für die Bildung der Kinder nutzen, sie sollen Kinder zu einem manierlichen Essverhalten erziehen, und drittens sollen sie Selbstbestimmungsrechte und Selbstbildungspotenziale von Kindern nicht beschneiden – soll im Folgenden vertiefender dargelegt werden.

2.1.1 Essen als intentionale Ernährungsbildung und -erziehung

Laut den aktuellen Handlungsempfehlungen der „Fachgruppe Ernährungsbildung“ der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) soll *Ernährungsbildung* Menschen dazu befähigen, „(...) die eigene Ernährung politisch, mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu entwickeln und zu gestalten“ (Bartsch u. a. 2024, S. 4); dies wird auch als „Konsumkompetenz“ bezeichnet. Damit werden Kinder als kompetente Akteure adressiert, deren formale und informelle Ernährungsbildung zu einer möglichst früh einsetzenden „Bewusstseinsanregung“ im Sinne von Selbstregulation und Selbstanleitung führt (Koch 2013, S. 212), welche sie in die Lage versetzt, verantwortungsvoll gegenüber sich selbst und anderen zu handeln. Der Erwerb von Ernährungskompetenzen wird dabei in den Handlungsempfehlungen der DGE als „demokratisch teilhabend“ (Bartsch u. a. 2024, S. 4) beschrieben und setzt damit Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern in Bezug auf Essenssituationen und Ernährung bereits voraus, damit sie ein demokratisches, mündiges und sozial verantwortliches Ernährungsbewusstsein und -verhalten entwickeln können.

Im Kontext einer kompetenzorientierten Ernährungsbildung bzw. -erziehung in formalen Bildungskontexten wird hervorgehoben, dass Kinder im Sinne von

Empowerment dazu befähigt werden sollen, auf der Grundlage von Wissen – und zwar immer komplexer werdenden Wissensbeständen über Nahrungsmittel, ihre Herstellung, ihre Weiterverarbeitung und ihren Konsum – selbstbestimmt, sozial verantwortungsvoll und nachhaltig zu handeln. Der Anspruch, dass Fachkräfte Essenssituationen in Kitas dafür nutzen sollen, Kindern Wissen nicht nur über die individuelle, gesundheitsförderliche Ernährung, sondern auch über globale Ernährungsfragen zu vermitteln, verweist auf die Spezifität eines Bildungsdiskurses, in dem der geplante und didaktisch gesteuerte Erwerb von vorab definierten Ess- und Ernährungskompetenzen fokussiert wird: „Es konnte gezeigt werden, dass sich Food Literacy hervorragend eignet, um globale Zusammenhänge anschaulich zu machen. Es lässt sich in hervorragender Weise mit dem Bildungskonzept Globales Lernen verknüpfen“ (Bartsch u. a. 2013, S. 93).

Ernährungswissenschaftlich fundierte Empfehlungen für Kompetenzen, die Kinder im Rahmen von formalen Bildungsprozessen erwerben sollen (Methfessel u. a. 2021, S. 123–127), legen nahe, schon mit Kindern im Kindergartenalter deren Essbiografie zu reflektieren und beispielsweise darüber nachzudenken, was sie zu sich nehmen, wie sich das Essen bzw. die Mahlzeitengestaltung in verschiedenen Kontexten (Zuhause, Kita, andere Familien, Großeltern, Restaurant, Picknick, Urlaub etc.) unterscheidet und welche Vorstellungen über ‚gutes‘ Essen und angemessenes Essverhalten sie geprägt haben (Methfessel u. a. 2021, S. 124).

Ein weiterer Aspekt einer so konzipierten, an Wissens- bzw. Kompetenzerwerb sowie an Reflexivität orientierten Ernährungsbildung ist das Nachverfolgen der Speisen von ihrem Ursprung bis zur essfertigen Zubereitung (ebd.). Das Konstrukt des Lehrens und Lernens von Ernährung wird von Barbara Methfessel u. a. noch weiter didaktisch ausdifferenziert: Kinder sollen lernen, Lebensmittel wertzuschätzen, indem sie Wissen über diese erwerben – sei es durch Medien oder anhand der konkreten Anschauung in ihrer Umgebung (Methfessel u. a. 2021, S. 124f.). Auch hier ist also die Annahme leitend, dass vor allem die kognitiv-reflexive Auseinandersetzung und der Erwerb von deklarativem Wissen notwendig sind, um ein vernünftiges Ernährungsverhalten grundzulegen. Die Autorinnen empfehlen, Kindern zu vermitteln, welche stärkenden oder schützenden Inhaltsstoffe auch in scharfen oder sauren Lebensmitteln enthalten sind, um sie dazu anzuregen, solche Nahrungsmittel neugierig zu probieren (ebd.).

Besondere Bedeutung wird aus ernährungswissenschaftlicher Sicht auch der gemeinsamen Nahrungszubereitung beigemessen. Dass diese den Kindern „Spaß macht“ (Methfessel u. a. 2021, S. 125), wird dabei nicht als wichtige soziale Erfahrung an sich wertgeschätzt, sondern als motivationales Mittel zum Zweck: Die gemeinsame Nahrungszubereitung soll Kindern einen Zugang sowohl zu neuen und unbekannten Speisen

eröffnen und deren Akzeptanz erhöhen als auch für die Vermittlung als relevant erachteter Wissensbestände, z. B. über Lebensmittel, Garweisen, Gewichte und Maße sowie Hygiene, genutzt werden. Zudem wird der Experimentcharakter der Nahrungszubereitung unterstrichen, um den „Forschergeist“ von Kindern zu wecken: Empfohlen werden „Geschmackserkundungen“ und „sensorische Tests“, damit Kinder lernen, ihren Geschmack auszudifferenzieren und eigene Präferenzen zu reflektieren (Methfessel u. a. 2021, S. 126). Hier wird deutlich, dass es weniger um ein exploratives, eigeninitiatives und forschendes Welterkunden von Kindern geht, sondern darum, Experimente zu planen und durchzuführen, mit denen Kindern ganz bestimmtes Wissen beigebracht werden soll, das aus Sicht von Erwachsenen als erstrebenswert gilt.

Vergleicht man dies mit dem Stellenwert, den Essenssituationen in der (Grund-)Schule haben, wird deutlich, dass die Verknüpfung von Ernährung und Bildung eine Spezifität von Kitas ist: Hier soll das Essen nicht einfach der Erholung und dem gemeinsamen Genießen dienen oder gar Freiräume für kinderkulturelle Praktiken eröffnen, sondern von den Fachkräften gezielt als Lehr-Lern-Setting konzipiert und kompetenzförderlich genutzt werden. Essen soll bilden! Folgerichtig ist dann auch die Forderung, Ernährungsbildung verbindlich in Curricula der Ausbildungs- und Studiengänge im pädagogischen Bereich zu verankern (Bartsch u. a. 2024, S. 6), damit Fachkräfte ihrer diesbezüglichen Verantwortung gerecht werden können.

Da in der Kindertageseinrichtung als Bildungsort auch Essenssituationen als potenzielle Situationen des Lernens gerahmt werden, offenbart sich hier die „paradoxe Struktur“ (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996, S. 374) dessen, was als *Bildung* bezeichnet wird, in besonderer Weise. Die Fachkräfte bewegen sich zwischen zwei Aufträgen bzw. Ansprüchen: Zum einen geht es darum, dem Auftrag gerecht zu werden, Lehr-Lern-Prozesse zu initiieren und zu begleiten bzw. zu steuern, die am Erwerb bestimmter, erwünschter und als notwendig deklarierter (Ess- und Ernährungs-)Kompetenzen orientiert sind. Zum anderen sollen sie Prozesse gestalten, die Kindern selbsttätige und ergebnisoffene Lernerfahrungen ermöglichen und damit der Unverfügbarkeit von (Selbst-)Bildung gerecht werden.

2.1.2 Essen als spielerisch-explorative (Selbst-)Bildungserfahrung

Marc Schulz (2016b, S. 146) weist mit Bezug auf Bina Mohn und Sabine Hebenstreit-Müller (2007) auf die Bedeutung der Materialität des Essens hin, die im Zentrum der Aneignungs- und Selbsttätigkeit von Kindern beim Essen steht. Wenn Kinder beim Essen eine eigene „Dingwelt“ (Hörster 2007, S. 10) erschaffen, wenn sie „den Dingen eine neue Bedeutung geben und so

einen angemessenen Umgang mit ihnen lernen“ (ebd.) oder wenn Fachkräfte als Vorbilder Kindern zeigen, wie verschiedene Nahrungsmittel und Esswerkzeuge zu handhaben sind, verweist dies auf ein vielgestaltiges Lern- und Bildungspotenzial von Essenssituationen jenseits von Ernährungsbildung als didaktisierter Aneignung von Wissen über (gesundes) Essen oder nachhaltige Produktionsketten.

Dabei thematisiert Marc Schulz (2016b, S. 146) auch das Bildungspotenzial von Peer-Interaktionen. In informellen Situationen unter Gleichaltrigen lernen Kinder voneinander, indem sie ihre sozialen Bezugnahmen und den Umgang mit den Dingen des Essens immer wieder praktisch erproben: Das Tauschen von Nahrungsmitteln kann ein Freundschaftsbeweis sein, Gnocchi auf dem Teller können zu wechselnden Würfelbildern angeordnet werden, mit dem zwischen den Händen vercremten Kartoffelbrei können Spuren auf dem Tisch hinterlassen werden, um hier nur einige Beispiele zu nennen. Diese „impliziten Pädagogiken“ (Alkemeyer 2013, S. 58f., zitiert nach Schulz 2016b, S. 146) der Peer-Kultur können zweifellos auch einen bildenden Charakter haben und das Verhältnis von Kindern zu sich selbst, zu anderen und zur Welt verändern.

Dass es im Kita-Alltag keinesfalls selbstverständlich ist, dass Kinder mit dem Essen bzw. den Dingen des Essens selbstbestimmt explorativ-spielerisch und forschend umgehen dürfen, scheint in verschiedenen Studien auf (siehe Kap. 4.4). Diese zeigen, dass sich Erziehungsimpulse, insbesondere das Einsozialisieren von Kindern in esskulturelle Praktiken, die den Erwartungen der Erwachsenen entsprechen, und in ein von diesen als gesund erachtetes Ernährungsverhalten, stärker auf die normorientierte Ausgestaltung von Essenssituationen auswirken als der Anspruch, Selbstbildungsimpulse der Kinder dadurch zu unterstützen, dass Regeln und Normen zumindest situativ aufgehoben bzw. Gegenstand von Aushandlungsprozessen zwischen Kindern und Erwachsenen werden (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018; Nentwig-Gesemann/Nicolai 2016; Dilfer u. a. 2009). Sehr ernsthafte und konzentrierte Explorationen von Dingen und Praktiken des Essens mit allen Sinnen, die Kinder bei der Entwicklung einer selbstbestimmten Beziehung zum Essen fördern, rahmen Erwachsene womöglich als *Spielen mit Essen* oder als bewussten Verstoß gegen von ihnen aufgestellte Regeln und versuchen, es zu unterbinden.

2.1.3 Pädagogisierung des Essens

Unabhängig davon, ob Essenssituationen als Erfahrung- und (Selbst-)Bildungsräume von Kindern (in einem vorbereiteten Setting eher indirekt pädagogisiert) konzeptualisiert werden oder aber als didaktisierte, für die Vermittlung und Aneignung von ernährungsbezogenem Wissen möglichst umfassend zu nutzende Lehr-

Lern-Situationen, handelt es sich um Pädagogisierungen von Essenssituationen (Rose u. a. 2021a). Damit werden Phasen der Fürsorglichkeit, der Erholung und des Genusses zu Phasen des Unterrichtet- und Erzogen-Werdens sowie der zielgerichteten Förderung angestrebter Kompetenzen. „Im Modus der Grundannahmen von Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit ist die Kultivierung des Kindes als teilhabefähiges und verantwortungsvoll handelndes Subjekt der pädagogische Flucht- und Zielpunkt dieser Inszenierung von Bildungs-/Erziehungsaufgaben und der Verteilung von verdinglichten ‚Erziehungsagenten‘“ (Schulz 2014, S. 120).

Ernährung und Gestaltung der Mahlzeiten in Kitas werden also in komplexer und durchaus widersprüchlicher Weise pädagogisiert: In einem lehr-lern-bezogenen Kontext formaler Bildung sollen Kinder Ernährungs- bzw. Konsumkompetenzen erwerben, etwas über Lebensmittel, Nachhaltigkeit und Gesundheit lernen. Zudem sollen sie im Hinblick auf die (jeweils als gültig deklarierten) esskulturellen Normen, Regeln und Praktiken erzogen werden, um sich in die von Erwachsenen prä-formierten Essgemeinschaften einfinden bzw. einfügen zu können. Beides wiederum lässt sich nicht ohne Weiteres spannungsfrei mit dem aktuellen Bildungsverständnis verbinden, Kindern Räume für Selbstbestimmung und Selbstbildungsprozesse zu eröffnen. Zwar sind die vorbereiteten und bereitgestellten Gegenstände und Nahrungsmittel (als indirekte Pädagogisierungen) prinzipiell immer auch Aufforderungen an Kinder, sie mit allen Sinnen zu erkunden (und damit Selbstbildungserfahrungen zu machen), aber sie werden zugleich von den Erwachsenen in der Regel dafür genutzt, ihren Erziehungsanspruch zu realisieren und Kinder zum – aus ihrer Sicht – guten und richtigen Essen zu bewegen.

2.1.4 Fazit und Reflexionsfragen für die Kita-Praxis

Abschließend sollen die kritischen Anfragen an den *Diskurs zu Essenssituationen im Spannungsfeld von formalen und informellen Bildungsprozessen* zusammengefasst werden.

Wenn Kitas als frühpädagogische Bildungsorte daran ausgerichtet sind, „sowohl das Kindergartenkind als auch die erwachsenen Akteure wie Erziehungsberechtigte und Professionelle als Objekte und Subjekte von (Essens-)Bildung“ hervorzubringen (Schulz 2016b, S. 133), stellt sich die Frage, wo es – in einer zunehmend institutionalisierten Kindheit – im Kita-Alltag Orte und Zeiten eines nicht explizit pädagogisierten (Zusammen-)Seins von Kindern (und Erwachsenen) gibt. Welchen (Mehr-)Wert könnte es haben, wenn Essenssituationen nicht als didaktisierte Lehr-Lern-Settings, sondern als Gemeinschafts-, Zugehörigkeits- und Genusserfahrung von miteinander essenden Menschen gerahmt werden? Sollen die Kinder beim Essen etwas über gesunde und

nachhaltige Ernährung lernen oder sollen sie mit allen Sinnen die vielfältigen Arten und Weisen, wie und was Menschen essen, erkunden? Wie groß ist der Toleranzrahmen der Fachkräfte, auch unkonventionelle, nicht planbare und eigensinnige Praktiken von Kindern als Bildungschance anzuerkennen? Wie könnten Fachkräfte eine Ess- und Genussgemeinschaft mit Kindern (er-)leben, die nicht primär von der Zielstellung strukturiert ist, den Kindern das ‚gute‘ und gesunde Essen nahezubringen und sie zu mündigen Essern zu erziehen?

Wenn Essen und Ernährung ebenso divers wie normativ strukturiert sind, stellt sich zudem die Frage, wie Essenssituationen in Kitas einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt gerecht werden können. Es geht also auch darum, von wem die Leitkultur im Hinblick auf Essen bestimmt wird, wer die Macht für sich beanspruchen kann, einen normativen Rahmen zu setzen, ohne diesen mit den anderen beteiligten Akteuren ausgehandelt zu haben. Sind Träger und Fachkräfte über Ernährung und Gestaltung der Mahlzeiten im Gespräch mit Eltern und Kindern? Wird esskulturelle Vielfalt als Bereicherung anerkannt oder führt sie zu Ausgrenzungen oder sogar Diskriminierungen? Wäre Essen im Sinne einer kulinarischen Diversität vielleicht sogar eine gute Möglichkeit, sich gegenüber Vielfalt zu öffnen und sie als Genuss und Bereicherung zu erleben?

2.2 Essen als nachhaltig-ökologische Gesundheitserfahrung

Im Diskurs um Essen und Ernährung in Bildungseinrichtungen lässt sich der Imperativ einer gesundheitsfördernden Ernährung als eine „normative Leitfigur“ (Seehaus/Gillenberg 2016, S. 151) fassen. So heißt es beispielsweise bei Barbara Methfessel und Kolleginnen in dem zentralen Lehrwerk *Essen und Ernährungsbildung in der KiTa*:

„Aus ernährungswissenschaftlicher Perspektive geht es um die *Qualität* des Essens, nämlich darum, ob das Essen nach dem heutigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand dem Bedarf der Kinder und der gesundheitlichen Verträglichkeit angepasst ist und damit dem Ziel einer Gesundheitsförderung dient. Aus der Perspektive einer Esskulturbildung und *Gesundheitsförderung* ist zudem ein weiteres Ziel relevant: Über Essen soll *Lebensqualität* gesichert und *Freude am Essen* vermittelt werden“ (Methfessel u. a. 2021, S. 144).

Der primäre Rahmen, in den Essen hier gestellt wird, ist die Gesundheitsförderung. Zwar werden auch „*Lebensqualität*“ und „*Freude am Essen*“ als Ziele benannt, aber in den Dienst einer gesundheitsförderlichen Ernährung gestellt. Auch die aktuellen Empfehlungen der DGE (Bartsch u. a. 2024; DGE 2023) sind – neben der Orientierung an Nachhaltigkeit – vom Gedanken der Gesund-

heitsförderung geprägt. Kita-Verpflegung wird als „Chance für mehr Gesundheit und Nachhaltigkeit“ (DGE 2023, S. 9) gesehen, und die „Qualität der Verpflegung“ wird folgendermaßen beschrieben: „Eine Kitaverpflegung nach DGE-Qualitätsstandard fördert die Gesundheit der Kinder und ist nachhaltig. Dabei soll allen Kindern die Teilnahme an der Verpflegung ermöglicht und ihre Bedürfnisse und Wünsche berücksichtigt werden“ (DGE 2023, S. 16). Dies setzt zweifellos voraus, dass allen Kitas auch die erforderlichen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen müssten, um den Standards gerecht werden und soziale Ungleichheit ausgleichen zu können. Zudem wäre nicht nur die Frage zu diskutieren, was verschiedene Erwachsene (Fachkräfte, Eltern) als gesundheitsförderliche Ernährung bewerten, sondern auch wie damit umgegangen wird, wenn die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder den Vorstellungen der Erwachsenen nicht entsprechen (siehe dazu auch Kap. 2.4). Standards können nur dann eine Wirkkraft entfalten, wenn sie partizipativ entwickelt wurden und an die Lebenswelten derjenigen anknüpfen, für die sie gelten sollen.

2.2.1 Gesundheit und Gesundheitsförderung in Kitas

Während Gesundheit lange als Abwesenheit oder Prävention von Krankheiten beschrieben wurde, sind aktuelle Definitionen des Begriffes positiv formuliert und schließen im Sinne der Salutogenese nach Aaron Antonovsky (1997) auch Fragen nach der Entstehung, Erhaltung und Förderung von Gesundheit ein (Faltermaier 2023). Dabei spielen vor allem die „subjektive Wahrnehmung“ (Ravens-Sieberer u. a. 2003, S. 19), die Fähigkeit zur Bewältigung von Anforderungen (Hurrelmann/Richter 2013, S. 147) und das „Wohlbefinden“ bzw. die „Lebensfreude“ (ebd.) eine wichtige Rolle. Der Setting-Ansatz fragt schließlich nach der „Entstehung und Förderung von Gesundheit im Alltag“ (Voss/Viernickel 2016, S. 17). Es gilt, mithilfe einer kontinuierlichen und professionellen Koordinierungsinstanz (z. B. Leitung oder Steuerkreis) und unter Beteiligung der verschiedenen Akteure des Settings – deren Kompetenzen und Ressourcen gestärkt werden sollen – gesundheitsförderliche *Kontextbedingungen* zu entwickeln (Hartung/Rosenbrock 2022).

2.2.2 Ernährungswissenschaftliche Empfehlungen

Im *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Kitas* (DGE 2023) wird eine gesundheitsförderliche Ernährung als *Beitrag zum subjektiven Wohlbefinden* und zur *Krankheitsprävention* betrachtet: „Durch das, was wir essen und trinken, beeinflussen wir unsere Gesundheit, Lebensqualität und unser Wohlbefinden. Eine vollwerti-

ge Ernährung nach den Empfehlungen der DGE liefert eine dem Bedarf entsprechende Energiemenge und ausreichend Flüssigkeit“ (DGE 2023, S. 25).

Wenn der Qualitätsstandard ein gesundheitsförderliches Verpflegungsangebot explizit als eine „gemeinschaftliche und komplexe Aufgabe“ (DGE 2023, S. 12) bezeichnet, an der „Akteur*innen aus unterschiedlichen Bereichen beteiligt sind“, wie z. B. „Küchenleitung und -team, Hauswirtschafter*innen und Essens anbietende (...) Eltern sowie das pädagogische Personal“ (ebd.), und auch die Beteiligung von Kindern einfordert (DGE 2023, S. 16), folgt dies darüber hinaus dem Setting-Ansatz. Während in den DGE-Empfehlungen (DGE 2023, S. 12) die relevanten *erwachsenen* Akteure in die Verantwortung genommen werden, wird die Beteiligung der Kinder lediglich als zusätzliche Möglichkeit ergänzt, jedoch nicht mit ihrem, durch die UN-Kinderrechtskonvention in Artikel 12 abgesicherten, Recht auf Beteiligung begründet, welches die „Berücksichtigung des Kindeswillens“ in der Kita als Maßstab setzt (vgl. Kap. 2.4).

Die ernährungswissenschaftlich orientierte Sicht auf Ernährungsbildung ist durch verschiedene Grundannahmen geprägt: Da Kinder sich im Wachstum befinden und ihre Organe sich entwickeln (Elmadfa/Leitzmann 2023, S. 609), unterscheidet sich ihr Nährstoff- und Energiebedarf von dem Erwachsener. In der westlichen Welt herrscht seit einigen Jahrzehnten ein (ungleich verteilter) Überfluss an verfügbarer Nahrung (Langhans 2010, S. 550f.). Besonders kostengünstig sind energiereiche, fettige und zuckerhaltige, mit Geschmacksverstärkern versetzte Lebensmittel mit einer geringen Nährstoffdichte (Forschungsdepartment Kinderernährung der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendmedizin Bochum 2019, S. 37), welche die Ausprägung von Übergewicht und Adipositas begünstigen (Schneider/Diehl 2019).

Aufgrund der evolutionären Entwicklung kommen Kinder mit einer Präferenz für bestimmte Speisen zur Welt, während andere abgelehnt werden. Die angeborene Neophobie bewahrt Kinder davor, etwas möglicherweise Schädliches zu sich zu nehmen (Methfessel u. a. 2021, S. 78). In diesem Zusammenhang betonen Barbara Methfessel und Kolleginnen:

„Heute müssen Kinder – auch bei liberaler Esserziehung – lernen, ihre Neophobie (...) zu überwinden und sich an unterschiedlichen Geschmack gewöhnen. Was Kinder essen, kann also nie völlig selbstbestimmt sein, weil dann die angeborenen Präferenzen für süß, fett und eiweißhaltig die Wahl bestimmen könnten. Vielmehr sollten Kinder immer wieder zu Neuem ermutigt werden; zur besseren Gewöhnung an Neues sollte zugleich Bewährtes im Speiseplan behalten werden“ (Methfessel u. a. 2021, S. 216).

Zugleich wird darauf hingewiesen, dass Kinder neugierig und daran orientiert sind, Neues auszuprobieren (ebd.). Daher ist zum einen das Vorbild der Erwachsenen und zum anderen das Anbieten ästhetisch ansprechender

(z. B. farbig interessanter, beim Essen hörbarer und sich angenehm anführender) Nahrungsmittel und Gerichte sehr wichtig, um Kinder zum Kosten anzuregen.

Die für ein gesundes physisches und psychisches Wachstum notwendige Zufuhr von Energie, Nährstoffen, Mineralstoffen und Vitaminen (Gosch 2019, S. 71) soll im Rahmen von Ernährungsempfehlungen vor allem dadurch gewährleistet werden, dass beim Essensangebot bestimmte Referenzwerte („D-A-CH-Referenzwerte“) eingehalten werden (DGE/ÖGE 2024). Da diese Referenzwerte jedoch für den Einsatz im Kita-Alltag wenig praktikabel sind, wurden sie von Ute Alexy u. a. (2008, S. 171) im Rahmen des Konzeptes der „optimierten Mischkost“ in konkrete Empfehlungen für den Kita-Alltag übersetzt, indem Lebensmittel mit Ampelfarben verschiedenen Kategorien von empfohlenen Lebensmitteln zugeordnet wurden.¹ Aus diesen Empfehlungen wurden Lebensmittelpyramiden für kalte und warme Mahlzeiten sowie für Zwischenmahlzeiten erstellt (Alexy u. a. 2008, S. 172). Schließlich wurden beispielhafte Speisepläne entwickelt, die ein Essensangebot sicherstellen, das dem Durchschnitt der Referenzwerte entspricht (Alexy u. a. 2008, S. 169).

Auch im *DGE-Qualitätsstandard* (DGE 2023, S. 30–34) werden Lebensmittel in Gruppen eingeteilt, deren Wert im Hinblick auf eine gesundheitsförderliche Ernährung analysiert wird. Um die Planung des Essensangebots zu erleichtern, bildet zudem eine Tabelle diese Lebensmittelgruppen ab und gibt die jeweils empfohlenen Mengen für fünf Verpflegungstage in Gramm an (DGE 2023, S. 40–43). Dabei werden die Empfehlungen nicht nur für eine „Mischkost“-Ernährungsweise, sondern auch für eine „Ovo-lacto-vegetarische Kost“ – d. h. ohne Fleisch und Fisch – formuliert. Damit wird deutlich, dass geklärt werden muss, wer im Setting Kita dafür verantwortlich ist, um einen derart differenzierten Ernährungsplan zu verwirklichen.

2.2.3 Nachhaltigkeit und Gesundheit

Laut Cornelia Dietrich (2016, S. 65) wird das Normativ der gesundheitsförderlichen Ernährung zunehmend mit ökologischen Aspekten und der Thematisierung von Produktionsbedingungen verknüpft. Dies wird mit dem Normativ verbunden, Bildungsprozesse für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) anzuregen (siehe dazu auch Kapitel 2.1.1) und damit angesichts planetarer Grenzen nach der Nachhaltigkeit von menschlichen Ernährungsweisen zu fragen. Gemäß der in der Agenda 2030 (UN General Assembly 2015) formulierten globalen Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals – SDGs)

¹ Siehe hierzu die WiFF-Expertise Nr. 58: *Standards eines gesundheitsfördernden Ernährungsangebots in Kindertageseinrichtungen* von Katharina Anna Goerg (2024).

soll „der Hunger beendet, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreicht und eine nachhaltige Landwirtschaft gefördert werden“ (SDG 2).

Das Thema Ernährung kann dabei als eine wichtige Facette der alltäglichen Lebenswirklichkeit von Kindern gefasst werden, um „ökologische und soziale Aspekte der Nachhaltigkeit in einen globalen Zusammenhang zu setzen und eine Auseinandersetzung mit Werten anzuregen“ (Kauertz u. a. 2019, S. 65). Beispielhaft wird die Frage genannt, was „eine Banane beim Obstfrühstück mit dem guten Leben von Menschen aus anderen Teilen der Erde zu tun“ habe (ebd.). Damit geht es nicht nur um Bildung, sondern auch um eine ethisch fundierte *Erziehung* zu einer an globaler Nachhaltigkeit orientierten Lebensweise, die von Kitas erwartet wird. Essen und Ernährung erscheint hier ein thematischer Kristallisationspunkt zu sein: Die Banane – um bei diesem Beispiel zu bleiben – kann und soll nicht nur als Bestandteil einer gesunden Ernährung thematisiert werden, sondern auch hinsichtlich sozialer (Un-)Gerechtigkeit und einer weltweiten Ernährungssituation, in der im Jahr 2022 knapp 200 Millionen Kinder unter fünf Jahren mangelernährt und 37 Millionen übergewichtig sind (FAO u. a. 2023).

Auch in den aktuellen DGE-Standards für die Verpflegung in Kitas wird eine nachhaltige Produktions- und Ernährungsweise mit Nachdruck eingefordert. Die Bedeutung dieser Norm zeigt sich, wenn „Gesundheit“ in einem dort zitierten Modell des Wissenschaftlichen Beirats für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz (WBAE) als Teil von „Nachhaltiger Ernährung“ gefasst wird (WBAE 2020). Hier werden also Nachhaltigkeit, nachhaltige Ernährung und nachhaltige Gesundheitsförderung eng miteinander verwoben, und Ernährung wird als Element von Bildung und Erziehung in Kitas grundlegend in den Kontext der Realisierung der transformativen Vision der Agenda 2030 (UN General Assembly 2015) eingebettet (DGE 2023, S. 26). Das zentrale Ziel, eine „ausgewogene, vollwertige Ernährung“ bereitzustellen, welche die planetaren Grenzen berücksichtigt und sowohl einen gesundheitsförderlichen als auch nachhaltigen Lebensstil der Kinder anregt (DGE 2023, S. 9), könne dabei mit einem „überwiegend pflanzenbasierten Verpflegungsangebot“ (ebd.) eingelöst werden.

So sehen die Autorinnen und Autoren des Qualitätsstandards Potenziale für eine Realisierung des Essensangebotes unter nachhaltigen Aspekten im gesamten Prozess von der Planung bis zur Entsorgung und Reinigung, die zudem auch für die Kinder prägende Lernmöglichkeiten eröffnen. Dazu werden jeweils konkrete Kriterien für eine gesunde und nachhaltige Kita-Verpflegung angegeben, die von denjenigen, die für die Essensversorgung in einer Kita verantwortlich sind, idealerweise zu berücksichtigen sind. Zum Beispiel sollten der Einsatz von Fleisch von wiederkäuenden Tieren wie Rindern, Schafen oder Ziegen aufgrund der hohen Treibhausgasemissionen nur in Maßen eingeplant (DGE

2023, S. 30) und bevorzugt Lebensmittel aus ökologischer Landwirtschaft eingesetzt werden (DGE 2023, S. 47). Zudem soll Lebensmittelverschwendung vermieden werden (DGE 2023, S. 53).

Ein Kristallisationspunkt der beiden miteinander verbundenen Diskursstränge zu einer gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Ernährung ist die Frage, ob eine vegane Ernährungsweise von Kindern ermöglicht bzw. gefördert werden sollte. Während die Forderung nach einer „überwiegend pflanzenbasierten Ernährung“ aus dem *DGE-Qualitätsstandard* (DGE 2023, S. 9) mit Bezug auf Nachhaltigkeitserwägungen dies nahelegt und durch gesundheitsbezogene Argumente, z. B. ein geringeres Risiko von Adipositas, unterlegt (Richter u. a. 2020, S. 69), wird immer auch dagegenggehalten, dass für eine gesunde Entwicklung von Kindern der moderate Konsum von tierischen Produkten notwendig sei.²

2.2.4 Fazit und Reflexionsfragen für die Kita-Praxis

Abschließend werden im Folgenden die kritischen Anfragen an den *Diskurs zu Essen und Ernährung als einer nachhaltig-ökologischen Gesundheitserfahrung und -erziehung* zusammengefasst.

Werden Kinder adressiert als zukünftige *Change Agents* von an Nachhaltigkeit orientierten Transformationsprozessen, wie sie in der Agenda 2030 (UN General Assembly 2015) auf globaler Ebene gefordert werden, stellt sich zugleich die Frage, warum nicht zuvorderst die Pflicht der Erwachsenen betont wird, die die Welt von heute gestalten und Verantwortung für das „gute Leben“ von zukünftigen Generationen tragen. Wie können also Fachkräfte in Kitas auch in Sachen Ernährung selbst zu *Change Agents* werden und damit eine Vorbildfunktion für die Kinder übernehmen?

Das nachvollziehbare Gebot, „Speiserückläufe“ zu verringern, um Ressourcen zu schonen (DGE 2023, S. 55), kann mit der vielfach postulierten Strategie in Spannung geraten, Kindern möglichst vielfältige Geschmackserlebnisse zu ermöglichen (DGE 2023, S. 38) und sie an bestimmte, als gesundheitsförderlich angesehene Lebensmittel zu gewöhnen, indem ihnen wiederholt entsprechende Angebote gemacht werden. Wie gehen Fachkräfte mit diesem Dilemma um?

Wenn die Kriterien einer gesundheitsförderlichen und krankheitspräventiven Ernährung (in Kitas) zum Teil bis ins kleinste Detail ausbuchstabiert werden, stellt sich zugleich die Frage, wie eine verantwortungsvolle Ernährungsweise im Einklang mit den Zielen der Agenda 2030 (UN General Assembly 2015) auch im Kindergarten realisiert werden kann. Wie können Kinder also nicht nur gesund ernährt, sondern auch für globale Themen sensibilisiert werden?

² Siehe auch dazu die Expertise *Standards eines gesundheitsfördernden Ernährungsangebots in Kindertageseinrichtungen* von Katharina Anna Goerg (2024).

Wenn es in globaler Perspektive darum geht, Hunger und alle Formen der Unterernährung auf der Welt zu beenden, wie dies in der Agenda 2030 formuliert wird, stellt sich die pädagogische Frage, wie Fachkräfte in Kitas diese Verantwortung in einer kindgerechten Art und Weise thematisieren und damit ein weltbürgerliches (Verantwortungs-) Bewusstsein stärken können (*Global Citizenship*).

Wenn Kitas die in diesem Kapitel skizzierten Qualitätsstandard einhalten sollen und wollen, ist die Frage, ob dies durch eine angemessene Finanzierung auch hinreichend abgesichert ist. Träger, Kitas und Fachkräfte-Teams können den Standards nur gerecht werden, wenn die Rahmenbedingungen grundlegend verbessert werden und – zuge-spitzt ausgedrückt – mehr Geld in den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung investiert wird. Immer anspruchsvollere Ziele zu formulieren, ohne dies durch Investitionen in die Strukturqualität abzusichern, erhöht die Spannungen und Dilemmata im Praxisfeld.

Da es sich aus einer kinderrechtlichen Perspektive verbietet, Kinder durch direkten, aber auch durch indirekten Zwang dazu zu bewegen, etwas zu essen, was sie nicht probieren wollen, ist zu fragen, *wie* eine Offenheit für kulinarische Vielfalt geweckt werden kann und wie die Fachkräfte hier Vorbilder für Kinder sein können.

2.3 Essen als Interaktionserfahrung: soziale Praxis und Gemeinschaft

Auch wenn alle Menschen überall auf der Welt Nahrung zu sich nehmen müssen, um zu überleben, sind das *Was* und *Wie* des Essens doch untrennbar mit dem jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Kontext verwoben. Der französische Soziologe Marcel Mauss bezeichnet die Nahrung daher als totales gesellschaftliches Phänomen: „In diesen (wie wir sie nennen möchten) ‚totalen‘ gesellschaftlichen Phänomenen kommen alle Arten von Institutionen gleichzeitig und mit einem Schlag zum Ausdruck: religiöse, rechtliche und moralische (...); ökonomische (...); ganz zu schweigen von den ästhetischen Phänomenen (...)“ (Mauss 1968, S. 17f.). *Was* und *wie* gegessen wird, hat damit sowohl eine gemeinschaftsstiftende und -sichernde als auch eine distinktivierende Funktion. Die grundlegende Sozialität des Essens hat zur Folge, dass im Medium des gemeinsamen Essens Menschen in eine Gemeinschaft einsozialisiert oder aufgenommen, aber auch als Fremde markiert oder ausgeschlossen werden. Damit ist die Frage, *was* und *wie* in Kitas gegessen wird, auch eine Frage der hegemonialen Ordnung: Welche Möglichkeitsräume werden für esskulturelle Vielfalt (nicht) eröffnet? Werden bestimmte esskulturelle Gepflogenheiten in ihrer Hegemonie (nicht) hinterfragt? Gibt es in der Kita einen Diskurs über Möglichkeiten einer nichthegemonialen esskulturellen Wirklichkeit?

Die Befriedigung des physiologischen Grundbedürf-

nisses der Nahrungsaufnahme verschafft dem Menschen also auch seine ersten kulturellen und sozialen Erfahrungen. Zum einen erfährt das Kind über die Gabe der Nahrung „seine grundlegende Angewiesenheit auf den Anderen“ (Schmidt 2014, S. 21). Zum anderen stiften die täglich wiederkehrenden esskulturellen Praktiken auch die Erfahrung selbstverständlicher Zugehörigkeit zu einer (Ess-)Gemeinschaft.

2.3.1 Mahlzeiten als Ritual

Christoph Wulf beschreibt Rituale und (Fest-)Essen als konstituierend für Familien: „Mithilfe des Essens erhält sich die Familie am Leben und vermitteln sich die Familienmitglieder, dass sie füreinander da sind und füreinander sorgen“ (Wulf 2016, S. 153). Mahlzeiten sind „Bestandteil eines sozialen Kommunikationssystems“ und besitzen dadurch eine stark „sozialisierende Kraft“ (Seichter 2012, S. 187), dass praktisches Wissen in sich wiederholenden mimetischen Prozessen aktiv erworben wird. Die Möglichkeit, rituelle Arrangements individuell variieren und an ihrer Veränderung mitwirken zu können, stärkt die Identifikation mit dem Ritual und das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gemeinschaft. Werden Rituale zu Instrumenten der Macht, fordern sie vor allem Einordnung und Anpassung, erzeugen sie Widerstand und verhindern geradezu die Identifikation mit einer sozialen Gemeinschaft und ihren (ess)kulturellen Praktiken.

Ernährung als „Gabe“³ bzw. „Nahrungsgabe“ geht vor allem im Kontext der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen mit Macht und einer „generativen Asymmetrie von Gebenden und Empfangenden“ einher, wobei Kinder täglich die Erfahrung machen, „dass es im Geben keine Symmetrie und wohl auch keine Äquivalenz gibt“ (Zirfas 2014, S. 78). Kinder sind mit der explizit oder implizit an sie gerichteten Erwartung konfrontiert, sich als Reaktion auf das Versorgt-Werden mit Nahrung angemessen bzw. erwartungsgemäß zu verhalten und damit auf die Gabe des Anderen mit Zustimmung bzw. Dank zu reagieren. Verweigern sie sich der Annahme des Gegebenen, empfinden Erwachsene dies daher zuweilen nicht nur als Ablehnung der vorbereiteten Nahrung, sondern als persönliche Zurückweisung. Dabei ist es nicht (nur) die Nahrung an sich, die über das Annehmen-Wollen entscheidet: Ob wir etwas gerne annehmen, hängt sehr stark davon ab, *wie*, mit welcher Haltung, es uns gegeben wird. Jörg Zirfas betont in diesem Sinne die Bedeutung des Gebens für die Beziehungsqualität: Durch „eine wohlwollende Geste, eine einladende Atmosphäre, ein Setting des Vertrauens und eine

3 Gerd Althoff beschreibt das friedensstiftende Mahl oder Gelage in mittelalterlichen Zeiten als Gabe, die mit politischen und sozialen Erwartungen aufgeladen war und immer eine Gegenleistung einforderte (Althoff 2014, S. 34).

demonstrative Achtung der Kinder“ wird das Versorgen und Versorgt-Werden mit Nahrung zu einer sozialen Interaktionserfahrung, die nicht beliebige, sondern einander (an)erkennende Menschen miteinander verbindet (Zirfas 2014, S. 76).

Rituale des gemeinsamen Essens können in den verschiedenen sozialen Kontexten – so auch der Kita – dazu dienen, den Zusammenhalt zu fördern und eine gemeinsame Identität zu stiften. Durch die Verknüpfung mit anderen Ritualen, z. B. dem Sprechen eines Gebetes oder dem Austausch über am Vormittag Erlebtes, wird diese sozialisierende Kraft des Rituals noch intensiviert. Rituale sind vor allem dann dem Zusammenfinden und -halten einer Gemeinschaft dienlich, wenn Erfahrungen von Differenz, Fremdheit und Konflikt überwiegen. Rituale des gemeinsamen Essens ermöglichen es, in der geteilten (Genuss-)Erfahrung Trennendes situativ zu de-thematisieren und Verbindendes wahrzunehmen (vgl. dazu auch Audehm 2015). Erwachsene und Kinder mit unterschiedlichen (ess)kulturellen Hintergründen können über (gemeinsam bzw. partizipativ zu entwickelnde) Mahlzeiten-Rituale, z. B. einen von allen Kindern gemeinsam kreierten Tischspruch oder eine ritualisierte Form des Weiterreichens von Schüsseln, zu einer Gemeinschaft werden, die von „empfundener Übereinkunft, Gemeinschaft und Solidarität“ geprägt ist (Wulf 2016, S. 166).

Es sind in der Regel nicht die Kinder, denen es überlassen wird, beim Essen eigenständige Praktiken zu erproben, selbstbestimmte Erfahrungen zu machen und in der Peer-Gemeinschaft eine Kinderkultur des Essens und Sich-Ernährens zu entwickeln. Vielmehr beanspruchen Erwachsene die Entscheidungsbefugnis über das, was als gutes und angemessenes Essen angestrebt werden soll: Was und wie gegessen wird, welche Normen, Werte und Rituale gelten, kann schon von Familie zu Familie variieren und erst recht in verschiedenen Milieus und Kulturen. Nur in „wenigen alltäglichen Situationen ist die Verschränkung von Erziehung, Kulturation, Habitualisierung und Distinktion so verdichtet wie bei Mahlzeiten“ (Rose/Sturzenhecker 2009, S. 14). Aus einer interaktionsethischen und den Orientierungsrahmen der Kinder achtenden Perspektive ist es daher sehr entscheidend, ob Fachkräfte und Kinder in ihrer gemeinsamen Praxis des täglichen Essens an Dialog und responsiver Interaktion orientiert sind oder Essen zu einer Art Kampfarena wird.

In Bezug auf die Gestaltung von Essenssituationen in Kitas geht es darum, dass Kinder die Rituale und Regeln des Essens als verbindlich und zugleich verhandelbar, als nachvollziehbar und sichernd und nicht als willkürlich und verunsichernd erleben. Die anspruchsvolle Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist es, Kindern Essen als eine kulturelle Praxis der Vielfalt näherzubringen und zugleich kindspezifische Bedürfnisse nach Spiel und Genuss, Exploration und produktiver Auseinandersetzung mit Grenzen zu achten und in eine Balance zu

bringen. Auch und gerade für Essenssituationen gilt, dass Kinder sich nur dann nicht als ohnmächtige Objekte der Rahmungshoheit von Institutionen und Erwachsenen fühlen, sondern als Mitgestaltende des Lebensortes Kita, wenn ihre Orientierungen und Bedürfnisse bei der Konstitution und Weiterentwicklung von Ritualen und Regeln des Essens angefragt, gehört und in die Qualitätsentwicklung einbezogen werden.

2.3.2 Familienrituale und Rituale in der Kita

Nehmen Menschen regelmäßig Mahlzeiten zusammen ein, sind sie mit der Art und Weise, wie sie und andere sich währenddessen verhalten, ebenso vertraut, wie ihnen die für dieses Setting angemessenen Kommunikationsregeln selbstverständlich erscheinen (Schönberger 2011, S. 18). Durch die zunehmende Institutionalisierung von Kindheit werden auch die sozialen bzw. sozialisatorischen Funktionen des Essens immer mehr von den Familien in die Kitas verlagert. Hier sind Differenzerfahrungen und inkongruente Perspektiven quasi vorprogrammiert: Bereits bei der Frage, ob Mahlzeiten in der Kita eher wie ein familiäres Gemeinschaftsritual ausgestaltet oder aber als individualisiertes Selbstbestimmungssetting (z.B. in Form eines Buffets), kann nicht von einer selbstverständlichen Übereinstimmung zwischen Fachkräften und Eltern bzw. innerhalb der Elternschaft ausgegangen werden. Auch wenn Eltern die pädagogischen Fachkräfte in der Rolle derjenigen adressieren, die Kinder an ein zivilisiertes und kultiviertes bzw. milieugerechtes Benehmen bei Tisch heranführen sollen, kann keinesfalls von übereinstimmenden Einschätzungen ausgegangen werden, was dies konkret bedeutet.⁴

2.3.3 Fazit und Reflexionsfragen für die Kita-Praxis

Abschließend sollen die kritischen Anfragen an den *Diskurs zu Essen und Ernährung als einer sozialen und gemeinschaftsförderlichen Erfahrung* zusammengefasst werden.

Wenn Essenssituationen in Kitas einen Rahmen dafür bieten sollen, dass soziale Gemeinschaften hergestellt und gesichert werden, dann ist eine Reflexion über den Stellenwert und die praktische Ausgestaltung von Ritualen unumgänglich. Welche esskulturellen Regeln und Rituale sollen – in einer zunehmend diversen Gesellschaft – in der Kita etabliert werden? Wie kann im

⁴ In der Studie *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern* (Nentwig-Gesemann/Hurmaci 2020) konnte herausgearbeitet werden, dass Eltern Essenssituationen sehr unterschiedlich rahmen: als Experimentierfeld und Ort der Persönlichkeitsentfaltung der Kinder, als Lernmöglichkeit bzw. als Ort der (gemeinschaftlichen) Kompetenzentwicklung oder aber als elterliches Hoheitsgebiet, in das die Kita möglichst nicht eindringen sollte (siehe dazu auch das Kapitel 4.2 dieser Expertise).

Dialog der verschiedenen Akteure eine *inter- bzw. transkulturelle* Praxis des Essens entwickelt werden, die esskulturelle Besonderheiten achtet und nicht zu nivellieren versucht, zugleich aber das Potenzial von Verschmelzungen und neuen Kreationen ausschöpft?

Wenn Rituale zwar einerseits sichere Bindungen stiften und erhalten, andererseits aber auch als Disziplinierungs- und Machtinstrument von Erwachsenen gegenüber Kindern eingesetzt werden können, stellt sich die Frage, wie Kinder an den Ritualen des Essens mitwirken bzw. welchen Einfluss sie auf deren Veränderung nehmen können. Gelingt es in einer gemeinsamen (ritualisierten) Interaktionspraxis, Vertrauen, Sicherheit und Wohlbefinden für alle Beteiligten zu gewährleisten? Werden Verunsicherungen oder Störungen kommunikativ bearbeitet oder entwickeln sich Machtkämpfe? Werden Kinder zum Schweigen angehalten oder findet ein angeregtes Tischgespräch statt? Werden die Selbstbestimmungs- und Partizipationsrechte der Kinder anerkannt oder erleben sie sich während des Essens von den Erwartungen, Normen und Regeln der Erwachsenen fremdbestimmt? Wissen die Fachkräfte um die Essensvorlieben und -abneigungen der Kinder sowie ihr (Nicht-) Wohlbefinden in Essenssituationen und kommen sie darüber mit ihnen ins Gespräch?

2.4 Essenssituationen und Kinderrechte

Mit der Verabschiedung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen vollzog sich ein Wandel des Bildes vom Kind: vom Kind als „Objekt von Erziehung und Bildung“ zum Kind als (Rechts-)Subjekt (Maywald 2016, S. 35). Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) verbrieft Kindern bestimmte, unteilbare und universelle Rechte, für deren Umsetzung die Erwachsenen in die Pflicht genommen werden (Maywald 2016, S. 29). Die vier *Kernprinzipien* der Kinderrechtskonvention lassen sich wie folgt zusammenfassen: Vorrang des Kindeswohls (im Original: „best interests of the child“); Recht auf Gleichbehandlung bzw. Nicht-Diskriminierung; Recht auf Leben, bestmögliche Entwicklung, Gesundheit und Bildung; Recht auf Gehör, Meinungsfreiheit und Beteiligung. Die verschiedenen Rechte der Kinder in der Konvention sind dabei miteinander verschränkt und stützen sich gegenseitig.

2.4.1 Kernprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention und ihre Bedeutung für Essenssituationen

Auch auf die Ernährung und die Gestaltung von Mahlzeiten lassen sich diese vier Kernprinzipien übertragen. Das Stichwort Ernährung ist explizit Teil des Paragraphen 24 (Gesundheitsvorsorge) der Kinderrechtskonvention und damit dem Kernprinzip „Recht auf Leben, bestmögliche

Entwicklung, Gesundheit und Bildung“ zugeordnet:

„Die Vertragsstaaten bemühen sich, die volle Verwirklichung dieses Rechts sicherzustellen, und treffen insbesondere geeignete Maßnahmen, um (...) c) Krankheiten sowie Unter- und Fehlernährung auch im Rahmen der gesundheitlichen Grundversorgung zu bekämpfen, unter anderem durch den Einsatz leicht zugänglicher Technik und durch die Bereitstellung ausreichender vollwertiger Nahrungsmittel und sauberen Trinkwassers, wobei die Gefahren und Risiken der Umweltverschmutzung zu berücksichtigen sind“ (UN-KRK, Abs. 2, Buchstabe c).

Der Ernährung wird hier also (analog zu Kap. 2.2) eine wichtige Rolle für die Gesundheitsvorsorge zugeschrieben, wobei sowohl Unter- als auch Fehlernährung vermieden und Nachhaltigkeitsfragen („Umweltverschmutzung“) berücksichtigt werden sollen (Elver u. a. 2019, S. 22f.).

Unter Buchstabe e) werden (ebenfalls analog zu Kap. 2.2) zudem die Rechte von Kindern auf Gesundheitsbildung im Zusammenhang von Ernährung erläutert (ebd.). Dazu gehört, Kindern Bildungsangebote zu machen, die sie darin stärken, sich ausgewogen zu ernähren, und die zur Aufklärung der Kinder über Werbung und Marketing beitragen.

Das Recht auf Information bezieht den Zugang zu relevanten Informationen über die gesundheitliche Wirkung von bestimmten Lebensmitteln ein (Elver u. a. 2019, S. 23). Zwar bezieht sich das Recht auf Ruhe, Erholung, Freizeit und Spiel (Art. 32) laut Hilal Elver u. a. (2019, S. 23) nicht explizit auf *Essenssituationen* – jedoch wird darauf hingewiesen, dass auch Mahlzeiten in Bildungsinstitutionen so gestaltet werden müssen, dass die Interessen und Rechte von Kindern respektiert werden.

Die Kinderrechtskonvention verpflichtet die Vertragsstaaten zudem dazu, eine Ernährungsumgebung zu schaffen, in der auch das Prinzip der Nicht-Diskriminierung berücksichtigt wird. Dies bedeutet, dass es beim Essen in Kitas nicht von ökonomischen Argumenten abhängig sein darf, ob alle Kinder Zugang zu einer vollwertigen und gesunden Ernährung erhalten, da es sich um ein Recht aller Kinder handelt (Elver u. a. 2019, S. 19). Damit geht die Verpflichtung einher, Kinder davor zu schützen, aufgrund ihres Ernährungszustandes stigmatisiert oder diskriminiert zu werden (ebd.).

Auch das Prinzip des Vorrangs des Kindeswohls bzw. einer Ernährung „im besten Interesse“ der Kinder besagt, dass sich die Staaten verpflichten, kommerzielle Interessen den Bedürfnissen und Interessen von Kindern nachzuordnen (Elver u. a. 2019, S. 19). Explizit werden dabei auch Bildungseinrichtungen wie Kindergärten und Schulen genannt, für die verbindliche Standards geschaffen werden müssen, damit unabhängig von ökonomischen Interessen gesundheitsförderliche Ernährungsweisen unterstützt werden.

Mit dem *besten Interesse* der Kinder ist schließlich immer auch ihr Recht auf Gehör verbunden. Die Perspektiven von Kindern müssen in allen sie berührenden Angelegenheiten – und das sind Essenssituationen und Mahlzeiten in jedem Fall – zwingend angehört und ernsthaft berücksichtigt werden. Was im besten Interesse von Kindern ist, kann nicht entschieden werden, ohne dass diese dazu befragt und angehört wurden. Fachkräfte sind verpflichtet, die Kinderperspektiven zu (be)achten (Nentwig-Gesemann u. a. 2021).

Das Recht von Kindern zu beschneiden, selbst zu entscheiden, ob, was und wie viel sie essen, verhindert nicht nur, dass sie ein autonomes und selbstverantwortliches Ernährungsverhalten ausbilden, sondern verstößt gegen die UN-Kinderrechtskonvention (Maywald 2016, S. 60–62). Kinder zu zwingen, etwas zu kosten, ihre Wahl von bestimmten Essenskomponenten nicht zu respektieren oder ihre eindeutige Ablehnung bestimmter Lebensmittel zu ignorieren, sie nicht im Rahmen ihrer Möglichkeiten über die Gestaltung von Essenssituationen, z. B. Rituale, mitbestimmen zu lassen, ihnen gegen ihren Willen einen Sitzplatz zuzuweisen, sie wegen ihres Essverhaltens zu degradieren oder zu beschämen – all das ist in einer professionellen Kita-Praxis nicht zu tolerieren. Mit Jessica Schuch plädieren wir daher für die Entwicklung von „einrichtungsbezogenen Schutzkonzepten“⁵ für Essenssituationen und von strukturell abgesicherten Beschwerdeverfahren für Kinder, um jede Form von pädagogischem Machtmissbrauch in Bezug auf Essen in der Kita zu verhindern (Schuch 2023, S. 69).

⁵ Siehe zur Entwicklung eines Kinderschutzkonzepts für die Kita: Maywald 2018. Die Gestaltung von Essenssituationen sollte in jedes Schutzkonzept explizit einbezogen werden, weil es sich um besonders vulnerable Alltagssituationen handelt.

2.4.2 Fazit und Reflexionsfragen für die Kita-Praxis

Abschließend werden die kritischen Anfragen an den *Diskurs zu Essenssituationen und Kinderrechten* zusammengefasst.

Wenn Kinder ein Recht darauf haben, dass Essenssituationen in ihrem besten Interesse gestaltet werden, stellt sich die Frage, wie – ungeachtet von ökonomischen Interessen und sozialer Ungleichheit – alle Kinder Mahlzeiten in einem Setting zu sich nehmen können, das gesundheitsförderlich und bildsam, angenehm und anregend sowie entspannt und kindgerecht gestaltet ist.

Wie kann zudem Beschwerden Gewicht verliehen werden? Kinder müssen nicht nur wissen, dass sie generell über Rechte verfügen und was das speziell beim Essen bedeutet, sondern es müssen auch Maßnahmen getroffen werden, die ihnen ermöglichen, diese Rechte einzufordern bzw. geltend zu machen. Wer übernimmt in diesem Sinne in einer Kindertageseinrichtung die Rolle eines Anwalts der Kinder für ihre Rechte?

Wenn eine kinderrechtsbasierte und an Partizipation orientierte Erziehung und Bildung der oberste Qualitätsstandard für die frühpädagogische Arbeit in Kitas sein bzw. werden soll, dann ist zu klären, wie die Erfahrungen und Perspektiven von Kindern noch stärker in den wissenschaftlichen Diskurs und vor allem in die Alltagsgestaltung und die Qualitätsentwicklung in Kitas einbezogen werden können. Da Essen und Ernährung normativ hochgradig aufgeladene Themen in der Erziehung und der Figurierung der generationalen Ordnung sind (Seichter 2012, Kap. 3), muss abgesichert werden, dass es sich um dialogorientierte und nicht um machtstrukturierte Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen handelt (Nentwig-Gesemann u. a. 2020).

3 Analyse der Bildungspläne der Bundesländer für die Frühe Bildung

Die Analyse der 16 Bildungspläne⁶ für Kindertageseinrichtungen zum Themenfeld Essen, Ernährung und Mahlzeiten mit der Qualitativen Inhaltsanalyse macht auf eine wichtige Schaltstelle zwischen Theorie und Praxis aufmerksam: Pädagogische Programmatiken haben prinzipiell einen stark normativen Charakter, indem sie (mehr oder weniger wissenschaftlich und durch Forschung fundiert) Zielstellungen und Vorgaben für die pädagogische Praxis formulieren. Ob und inwiefern diese in Kitas Wirkungen entfalten, als inspirierend und handlungsleitend oder aber als bedeutungslos, irritierend und vielleicht sogar als störend wahrgenommen werden, zeigt sich dann im pädagogischen Alltag und in der Praxis der pädagogischen Fachkräfte.

3.1 Analyse der Bildungspläne mit der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die 16 Bildungspläne wurden mit der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rädiker 2022) unter der Fragestellung analysiert, wie der Bereich *Essen, Ernährung und Mahlzeiten* thematisiert und kontextuiert wird. Zu diesem Zweck wurden alle im Herbst 2023 vorliegenden Dokumente der 16 Bundesländer mithilfe der Software MaxQDA systematisch mit fünf Begriffen – Ess*, „essen“, ernähr*, Mahlzeit*, und speise* – durchsucht, um die Fundstellen anschließend manuell zu codieren. In einem iterativen Verfahren wurden die Ober- und Unterkategorien im Analyseprozess deduktiv-induktiv entwickelt und mehrfach überarbeitet. Das finale Kategoriensystem setzt sich aus sieben Oberkategorien (vgl. Tab. 1) zusammen, für die jeweils noch Unterkategorien auf drei weiteren Ebenen (Kategorieebenen II bis IV) herausgearbeitet wurden.

Tab. 1: Übersicht über die Oberkategorien

Oberkategorie
Essen als Lerngelegenheit / Bildungsthema
Essen als Erleben von Esskultur
Essen als Gesundheitsförderung
Essen als Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung
Essen als Situation des Wohlbefindens
Essen als Anknüpfungspunkt in der Zusammenarbeit mit Eltern
Essen als menschliches Grundbedürfnis

Quelle: Eigene Darstellung

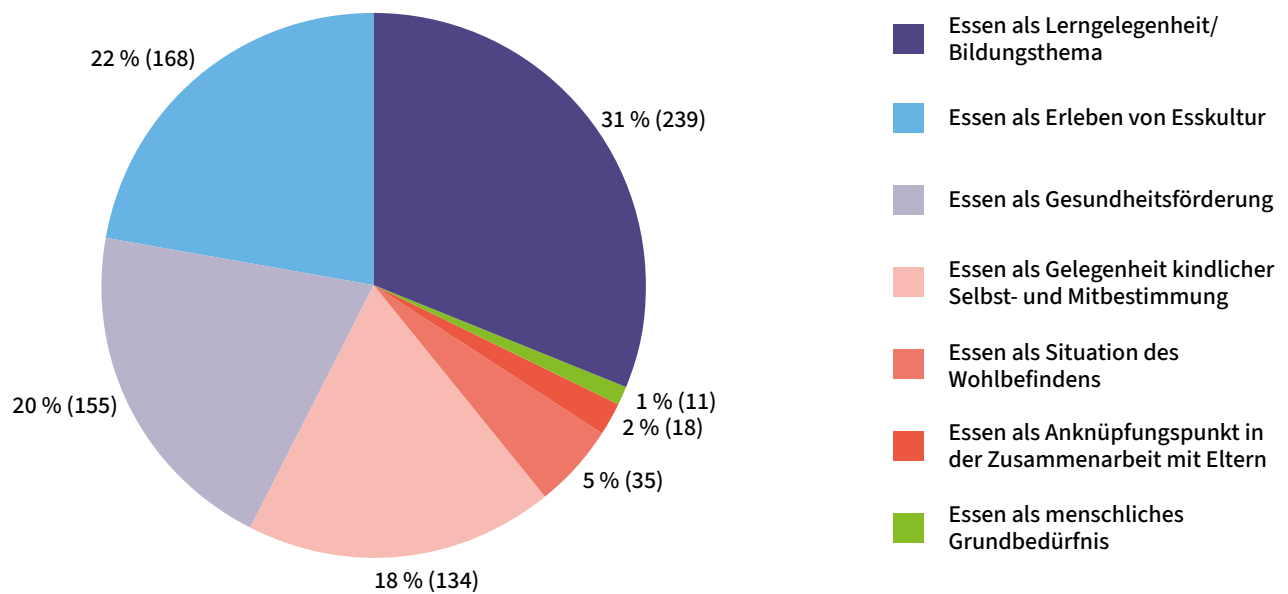
Dass die Bereiche Essen und Ernährung in den 16 Bildungsplänen jeweils mehr oder weniger ausführlich thematisiert werden, hängt zweifellos auch damit zusammen, dass die Pläne generell unterschiedlich lang sind. Die codierten Textsegmente sind zudem ebenfalls unterschiedlich lang und facettenreich. Daher kann die Häufigkeit der codierten Textstellen nur ein ungefähres Maß für das Gewicht der jeweiligen Kategorie darstellen. Nichtsdestotrotz lassen sich anhand der Anzahl der vergebenen Codes über alle Bildungspläne hinweg vier Schwerpunkte ausmachen (vgl. Abb. 1):

- Essen als Lerngelegenheit / Bildungsthema
- Essen als Erleben von Esskultur
- Essen als Gesundheitsförderung
- Essen als Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung

Essen als Situation des Wohlbefindens, als Anknüpfungspunkt in der Zusammenarbeit mit Eltern sowie als menschliches Grundbedürfnis sind weitere Kategorien, die jedoch in den Bildungsplänen wesentlich weniger häufig aufzufinden sind.

⁶ Der Begriff *Bildungspläne* wird als Sammelbegriff für die verschiedenen Dokumente benutzt, die zur fachlichen Bestimmung der Kindertagesbetreuung in den 16 Bundesländern Deutschlands entwickelt wurden.

Abb. 1: Verteilung der codierten Textstellen auf die Oberkategorien



Quelle: Eigene Darstellung

3.1.1 Essen als Lerngelegenheit bzw. Bildungsthema

Mahlzeiten werden in den Bildungsplänen (BP) als zentrale und vielfältige Gelegenheiten des Lernens dargestellt. In einigen Fällen werden sie auch als Ausgangspunkt für den Erwerb von Kompetenzen in anderen Bildungsbereichen

angeführt, beispielsweise wenn sie als Anlass für mathematische Bildung, als Alltagssituation der sprachlichen Begleitung und Anregung, als Herausforderung für die Entwicklung von feinmotorischen Fähigkeiten, als Möglichkeit zur Beschäftigung mit biologischen, physikalischen und chemischen Phänomenen oder als Gelegenheit zum Demokratielernen empfohlen werden (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Kategorie „Etwas in anderen Bildungsbereichen lernen“

Kategorie der Ebene II	Kategorie der Ebene III	Anzahl der Codes	Beispiel
Etwas in anderen Bildungsbereichen lernen	Mathematische Bildung	17	Mathematische Grunderfahrungen wie: schätzen, messen, ordnen, abzählen, Strukturen vergleichen (Wie viele Kartoffeln sind auf dem Teller? Oder: Stelle bitte drei rote Tassen auf den Tisch) (BP MV 2020, Kap. 5, S. 14)
	Sprachentwicklung	11	Alltagssituationen sprachlich begleiten und kommentieren: Tisch decken, Stühle bereitstellen, Situationen des »Teilens« von Spielmaterial oder Essen (BP SL 2018, S. 134)
	Feinmotorik	9	Das Essen mit Besteck fordert die feinmotorischen Fähigkeiten heraus (BP NI 2023, Abschnitt C, S. 25)
	Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen	7	Anregung zu Gesprächen über naturwissenschaftliche Grunderfahrungen: Wieso dampft Tee und was ist Dampf? Wo geht der Zucker im Tee hin? Wieso ist die Suppe heiß, und wie wird sie zum Essen kälter? (BP MV 2020, Kap. 5, S. 14)
	Demokratielernen	2	Kleine Gesten oder Tätigkeiten, zum Beispiel Essen zuzubereiten oder den Tisch zu decken, erfüllen Kinder mit Freude und sind ein weiterer Schritt zur Selbstständigkeit. Gerade hier können kleinere Kinder von älteren und Erwachsenen lernen und spielerisch Handlungen abschauen. Denn eine demokratische und mündige Grundhaltung kann nur der entwickeln, der sie täglich bei anderen erlebt (BP SN 2011, S. 76)

Quelle: Eigene Darstellung

Mit 46 codierten Stellen ist die Kategorie „Etwas in anderen Bildungsbereichen lernen“ jedoch weniger stark gewichtet als die Kategorie „Etwas über das Essen lernen“, der insgesamt 193 Textpassagen zugeordnet wurden (vgl. Tab. 3). Nahrungsmittel sowie deren Zubereitung und Aufnahme stehen also im Fokus der Textsegmente, die sich mit den Lern- und Bildungsprozessen von Kindern in Bezug auf Essen und Ernährung befassen. Dabei lassen sich noch einmal zwei Unterkategorien unterscheiden: Zum einen geht es darum, dass die Kinder sich mit der Herstellung und Zubereitung von Nahrungsmitteln auseinandersetzen, und zum anderen sollen sie körper- und gesundheitsbezogene Kompetenzen erwerben.

Im Bereich „Sich mit der Herstellung und Zubereitung der Nahrung auseinandersetzen“ steht im Mittelpunkt, dass Kinder die Herkunft, den Anbau und die Verarbeitung von Nahrungsmitteln kennenlernen, um dadurch einen verantwortungsvollen Umgang mit Lebensmitteln zu erlernen. Immer wieder wird in diesem Zusammenhang auf Saisonalität, Regionalität und ökologische Produktionsweisen verwiesen, die den Kindern nähergebracht werden sollen. Manche Bildungspläne (Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Thüringen) empfehlen diesbezüglich, dass Kinder selbst Lebensmittel produzieren, z. B. zusammen mit Fachkräften einen Garten anlegen und dort Obst und Gemüse anbauen. Schließlich sollen Kinder den Umgang mit Nahrungsmitteln und Essensutensilien lernen. Exemplarisch dafür steht eine Passage aus dem Bildungsplan von Sachsen-Anhalt: „Sie lernen durch das selbstständige Auftun von Speisen und Eingießen von Getränken sowie durch das Schneiden mit dem Messer und das Transportieren einer gefüllten

Schüssel Einsatz und Dosierung der eigenen Kraft und verfeinern ihren Gleichgewichtssinn“ (BP Sachsen-Anhalt 2014, S. 96).

Im Bereich „Körper- und gesundheitsbezogene Kompetenzen erwerben“ steht der eigene Körper im Mittelpunkt: Kinder sollen ihre Körpersignale wahrnehmen und deuten lernen, also z. B. Hunger spüren und ein Gefühl dafür entwickeln, wie viel sie zur Sättigung benötigen. Sie sollen zudem lernen, auf ihren Körper zu hören, wenn es darum geht, was sie gern essen. Diesbezüglich wird es als hilfreich erachtet, Kindern (kontinuierlich) eine breite Auswahl an Nahrungsmitteln und Speisen anzubieten, sodass sie deren Vielfalt kennenlernen und vor diesem Hintergrund einen eigenen Geschmack entwickeln können. In vielen Fällen wird die Geschmacksbildung jedoch nicht unabhängig von einer abwechslungsreichen und vollwertigen Ernährung relevant gemacht, sondern damit verknüpft, dass Kinder Wissen und Fähigkeiten für eine *gesunde* Ernährung erwerben sollen (siehe auch Kap. 3.1.2).

Schließlich wird in einzelnen Bildungsplänen auch als wichtig hervorgehoben, Wissen über die mit dem Essen verbundenen Körperfunktionen zu erlangen, also zu verstehen, was mit dem Gegessenen im Körper geschieht.

3.1.2 Essen als Gesundheitsförderung

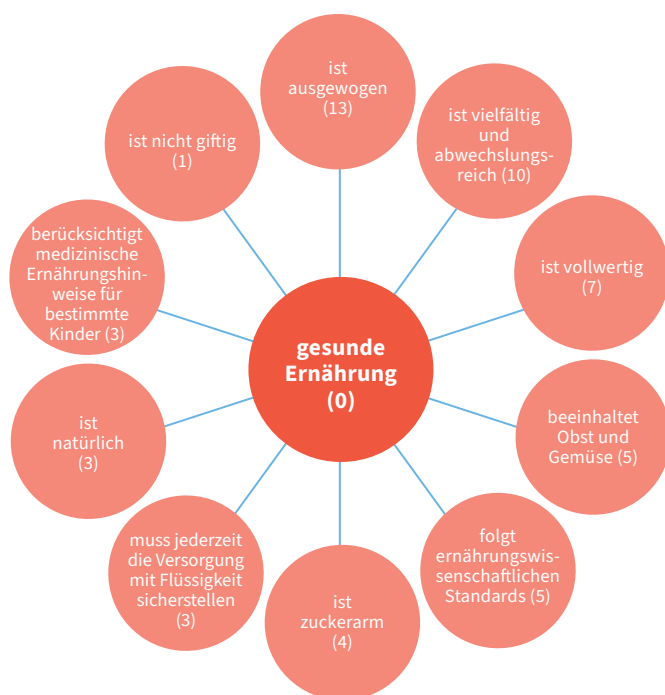
Das Thema Gesundheit spielt eine große Rolle, wenn in den Bildungsplänen von Ernährung die Rede ist. In den einzelnen Plänen wird gesunde Ernährung allerdings unterschiedlich definiert, und es werden unterschiedliche Facetten gesunder Ernährung aufgerufen (vgl. Abb. 2).

Tab. 3: Kategorie „Etwas über das Essen lernen“

Kategorie der Ebene II	Kategorie der Ebene III	Kategorie der Ebene IV	Anzahl der Codes
Etwas über das Essen lernen	Sich mit der Herstellung und Zubereitung der Nahrung auseinandersetzen	Zubereitungstechniken nachvollziehen und erwerben	30
		Einen verantwortungsvollen Umgang mit Lebensmitteln entwickeln	30
		Die Produktion von Lebensmitteln verstehen	16
		Umgang mit Essensutensilien und Nahrungsmitteln erlernen	15
		Lebensmittel selbst herstellen / Garten anlegen	7
	Körper- und gesundheitsbezogene Kompetenzen erwerben	Mit Körpersignalen umgehen lernen	27
		Wissen und Kompetenzen bezüglich gesunder Ernährung erwerben	25
		Vielfalt von Nahrungsmitteln kennenlernen	23
		Einen eigenen Geschmack ausbilden	15
		Wissen über Körperfunktionen bezüglich des Essens erwerben	5

Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 2: Verständnis von gesunder Ernährung in den Bildungsplänen (Anzahl codierter Stellen)



Quelle: Eigene Darstellung

Auch die Verteilung der verschiedenen inhaltlichen Facetten von gesunder Ernährung in den Bildungsplänen erweist sich als interessant. So verzichten manche Bildungspläne, wie diejenigen aus Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein, darauf, genauer zu explizieren, was unter

gesunder Ernährung verstanden wird, während andere, z. B. die aus Bayern und Bremen, mit fünf oder sogar sieben Aspekten ihr Verständnis sehr differenziert darlegen. In elf von 16 Bildungsplänen wird differenzierter auf gesunde Ernährung eingegangen, wobei dies in sechs bzw. acht Dokumenten mit Ausgewogenheit und Vielfalt bzw. Abwechslung spezifiziert wird. Auch die Vollwertigkeit der Ernährung, die Bereitstellung von Obst und Gemüse, die Orientierung an ernährungswissenschaftlichen Standards sowie Zuckerarmut der Speisen werden drei bis sieben Mal in einigen (d. h. drei bis fünf) Dokumenten genannt. Die stetige Versorgung mit Flüssigkeit, eine natürliche, nicht giftige Ernährung sowie die Berücksichtigung medizinischer Ernährungshinweise für bestimmte Kinder sind schließlich weitere Facetten, die aber nur vereinzelt in ein oder zwei Bildungsplänen auftauchen.

Neben der gesunden Verpflegung, die in Kitas angeboten werden soll, legen die Bildungspläne großen Wert darauf, dass Kinder Wissen und Kompetenzen hinsichtlich gesunder Ernährung erwerben (siehe Kap. 2.1). Die Verantwortung dafür wird also zum einen den Kitas, zum anderen aber auch den Kindern selbst übertragen: Sie sollen schon in der Kita lernen, sich gesund und „gut“ zu ernähren. Lotte Rose u. a. (2021b, S. 247), die den „Diskurs zu Bevölkerungsgesundheit“ reflektieren, sprechen von einer dem Individuum übertragenen Verantwortung für „gesundheitspräventive Optimierungspraktik(en)“ (Rose u. a. 2021b, S. 248). Der in den Bildungsplänen eingeforderte Erwerb von Wissen und Kompetenzen wird mit unterschiedlichen Zielen verknüpft (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Ziele von gesunder Ernährung bzw. Ernährungserziehung in den Bildungsplänen

Ziele von gesunder Ernährung und Ernährungserziehung	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	ST	SN	SH	TH	Total
Die Gesundheit im Allgemeinen erhalten	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	9
Körperliche und geistige Entwicklung/ Wachstum ermöglichen	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	7
Essstörungen und Gesundheitsrisiken vermeiden	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	6
Leistungsfähig sein	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	6
Körperliches und emotionales Wohlbefinden ermöglichen	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	4
Zur Zahngesundheit beitragen	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Summe	4	3	0	0	2	3	2	4	2	3	1	3	3	2	2	1	

Anmerkung: 1=Kategorie wurde mindestens 1-mal codiert; 0=Kategorie wurde nicht codiert.

Quelle: Eigene Darstellung

In vielen Bildungsplänen wird darauf hingewiesen, dass mit gesunder Ernährung bzw. Gesundheitserziehung dafür zu sorgen ist, dass die Gesundheit im Allgemeinen erhalten (in neun Dokumenten) sowie eine günstige körperliche und geistige Entwicklung unterstützt wird (in sieben Dokumenten). In sechs Bildungsplänen werden explizit auch Risiken thematisiert: Essstörungen, wie Binge-Eating-Störung, Bulimie oder Anorexie, sollen durch gesunde Ernährung und Ernährungserziehung in Kitas ebenso vermieden werden, wie Übergewicht, Herz-Kreislauf-Erkrankungen und Diabetes vorgebeugt werden soll. In sechs Bildungsplänen wird die Leistungsfähigkeit der Kinder als Ziel formuliert: Diese sollen durch eine gesunde Ernährung Energie haben, um etwas lernen und leisten zu können – die Denkfigur der Leistungsoptimierung durch Ernährung wird hier besonders deutlich.

Dass eine gesunde Ernährung auch zum körperlichen und emotionalen Wohlbefinden beitragen kann, wird nur in den Bildungsprogrammen von Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt und Thüringen explizit benannt. Dem positiven affektiven Erleben, Genuss und Zufriedenheit wird also in den Bildungsplänen insgesamt weniger Gewicht gegeben als dem Ziel, durch gesunde Ernährung Bildungserfolg zu gewährleisten.

Um Kindern eine gesunde Ernährungsweise näherzubringen, empfehlen die Bildungspläne den Fachkräften eine Vielzahl an Strategien (vgl. Abb. 4). Am häufigsten wird genannt, dass gesunde Ernährung Spaß machen bzw. genussvoll sein soll sowie dass Kinder an der

Auswahl und Zubereitung von Speisen zu beteiligen sind. In den meisten Bildungsplänen wird eine von beiden Strategien aufgeführt, mit Ausnahme von Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein. Dabei werden die Beteiligung von Kindern an Mahlzeiten und das Schaffen einer genuss- und freudvollen Essenssituation nicht als Wert und Ziel an sich konzeptualisiert, sondern in den Dienst einer *gesunden* Ernährung gestellt.

Weitere Strategien, die von jeweils vier bzw. fünf Bildungsplänen empfohlen werden, umfassen Gespräche über gesundes Essen sowie das Bereitstellen von gesunden Essensangeboten bzw. das Vermeiden von „falscher“ Ernährung in den Einrichtungen. Dass auch die Erwachsenen in der Einrichtung hinsichtlich gesunder Ernährung ein Vorbild sein sollen, empfehlen ebenfalls vier Bildungspläne. Schließlich gibt es weitere Ansätze, die den Fachkräften vorgeschlagen werden: Während in einigen Bildungsplänen allgemein der Einsatz von Informationsmaterialien genannt wird, beschreibt das Dokument aus Nordrhein-Westfalen im Kapitel „Körper, Gesundheit und Ernährung“ ein Projekt detailliert. So soll z. B. eine Nahrungspyramide als Collage erstellt werden, und die Kinder sollen verschiedene Getränke testen und im Hinblick auf Zuckergehalt, Geschmack und Aussehen bewerten (BP NW 2018, S. 91). Im Dokument aus Thüringen werden zudem Exkursionen und Expertengespräche zum Thema ins Spiel gebracht. In dieser Didaktisierung von Lebensmitteln spiegelt sich, dass im bildungspolitischen Diskurs auch Essen zum Bildungsgegenstand wird, den die Fachkräfte entsprechend lernförderlich aufzubereiten haben.

Abb. 4: Anzahl codierter Stellen zu Strategien der Gesundheitsförderung bzw. -bildung nach Bildungsplänen

Strategien	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	ST	SN	SH	TH	Total
Gesunde Ernährung soll Spaß machen und genussvoll sein	1	0	2	0	1	2	0	1	1	3	0	1	0	3	0	0	15
Beteiligung der Kinder bei Auswahl und Zubereitung der Lebensmittel	0	3	2	0	0	0	1	0	1	2	1	0	0	1	0	4	15
Über gesunde Ernährung sprechen	0	1	2	0	0	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	8
Gesundes Essen anbieten und falsche Ernährung vermeiden	0	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	6
Erwachsene als Vorbild	0	1	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	5
Sonstige	0	1	0	1	0	2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	2	9
Summe	1	9	7	1	1	7	1	6	3	8	1	2	1	4	0	6	

Quelle: Eigene Darstellung

3.1.3 Essen als Erleben von Esskultur

In den Bildungsplänen wird die Bedeutung der Esskultur unterstrichen, d. h., Mahlzeiten(rituale) sollen als Gelegenheiten zur Pflege von Gemeinschaft und sozialen Beziehungen genutzt werden, Kinder sollen sich Tischsitten und Tischmanieren aneignen und einen positiven Umgang mit der Diversität von Esskulturen erleben (vgl. Abb. 5).

Während des gemeinsamen Essens sollen soziale Beziehungen – sowohl unter den Gleichaltrigen als auch mit den Fachkräften – gepflegt werden, sodass Kinder sich zugehörig und in die Gemeinschaft eingebunden fühlen können. Schließlich werden Essenssituationen durch die Pflege von Tischgesprächen als Gelegenheiten für kommunikative Erfahrungen gerahmt. Wie diese drei Unterkategorien der Kategorie „Essen als Pflege von Gemeinschaft/ sozialen Beziehungen“ miteinander verwoben werden, lässt sich exemplarisch am Bildungsplan von Sachsen-Anhalt illustrieren:

„Mahlzeiten sind für Kinder Gelegenheiten, in Gemeinschaft zu essen und zu trinken. Sie decken den Tisch und setzen sich mit anderen Kindern und den pädagogischen Fachkräften zusammen. Sie nehmen ihre Nachbarn und ihr Gegenüber wahr, reichen gefüllte Schüsseln weiter, achten aufeinander und unterhalten sich beim Essen miteinander. Durch die Wahrnehmung der Anderen, die Verantwortung füreinander und den Austausch untereinander, entsteht eine besondere Tischkultur“ (BP ST 2014, S. 96).

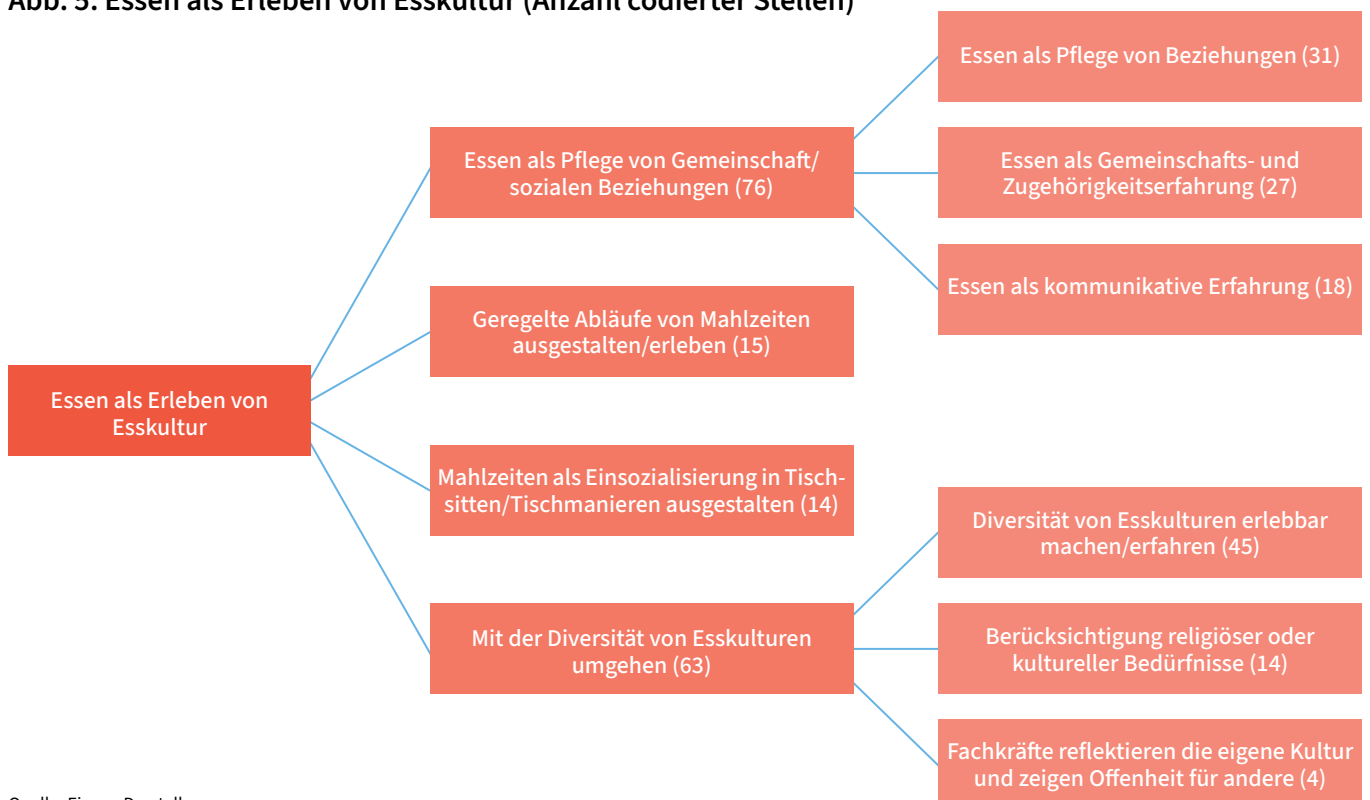
Die drei Dimensionen von Essen als sozialer Erfahrung sind in den meisten Bildungsplänen enthalten: So finden sich die Kategorie „Essen als Gemeinschafts- und Zugehörigkeitserfahrung“ in 13, „Essen als Pflege von Beziehungen“ in zwölf und „Essen als kommunikative Erfahrung“ in neun der 16 Bildungspläne.

In den Bildungsplänen wird auch darauf hingewiesen, dass Kinder die Erfahrung machen sollen, an der gemeinschaftlichen Ausgestaltung von Mahlzeiten mitwirken zu können. Damit steht oftmals in Verbindung, dass Mahlzeiten als Situationen gerahmt werden, in denen Kinder in Tischsitten bzw. Tischmanieren einsozialisiert werden können und sollten. Für beide Kategorien lassen sich Textsegmente in jeweils der Hälfte der Bildungsprogramme finden. Im folgenden Zitat wird exemplarisch die Verknüpfung der beiden Kategorien deutlich:

„Gemeinsam mit anderen Kindern Mahlzeiten vorzubereiten (Essenszubereitung, Tisch decken), Regeln auszuhandeln (Dienste verrichten) und diese einzuhalten (auf saubere Hände achten) fördert zum einen das Miteinander in der Gruppe, zum anderen die Verantwortungsübernahme jedes einzelnen Kindes“ (BP SN 2011, S. 51).

Dass Essenssituationen die Diversität von Esskultur erleb- und erfahrbar machen sollen, wird in 13 von 16 Bildungsplänen thematisiert. Unterschiede werden dabei sowohl auf länderspezifische und kulturelle als auch auf familienkulturelle Besonderheiten zurückgeführt. Zudem heben die Pläne auf eine Vielfalt von

Abb. 5: Essen als Erleben von Esskultur (Anzahl codierter Stellen)



Quelle: Eigene Darstellung

Nahrungsmitteln, Zubereitungstechniken und Essensritualen ab. So wird z. B. in einem Bildungsplan ein Projekt für die Umsetzung im Alltag stichwortartig vorgeschlagen: „Reise in ferne Länder‘: internationales Essen und Getränke mit unterschiedlichen Sitten und Gebräuchen, zum Beispiel mit den Fingern essen, mit Stäbchen“ (BP NW 2018, S. 91). In anderen Bildungsplänen werden darüber hinaus auch (familien)kulturelle und historische Unterschiede als Anlass zur Reflexion empfohlen: „Soziales und kulturelles Leben: Zu entdecken, wie früher Nahrung zubereitet wurde, zu erforschen, wie unsere Nahrung auf den Teller kommt und was in unterschiedlichen Familien auf den Teller kommt, gibt viele Anlässe, um über Traditionen und Innovationen nachzudenken“ (BP BE 2014, S. 155). In sechs Bildungsplänen wird darauf hingewiesen, dass die Kitas bzw. Fachkräfte bestimmte religiöse und familiär bedingte Bedürfnisse sowie Gewohnheiten und Speisevorschriften respektieren sollten.

In diesem Zusammenhang fordern schließlich vier Bildungspläne (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg und Schleswig-Holstein) die pädagogischen Fachkräfte dazu auf, die eigene Sozialisation zu reflektieren und sich gegenüber nicht vertrauten Gewohnheiten und Bräuchen aufgeschlossen zu zeigen. So heißt es z. B. im Bildungsplan von Schleswig-Holstein unter der Überschrift „die eigene Kultur reflektieren“:

„Kinder in diesem Bildungsbereich begleiten zu können, setzt voraus, dass sich die pädagogischen Fachkräfte mit ihrem eigenen Begriff von Kultur und Gesellschaft auseinandergesetzt haben. Dies ist für

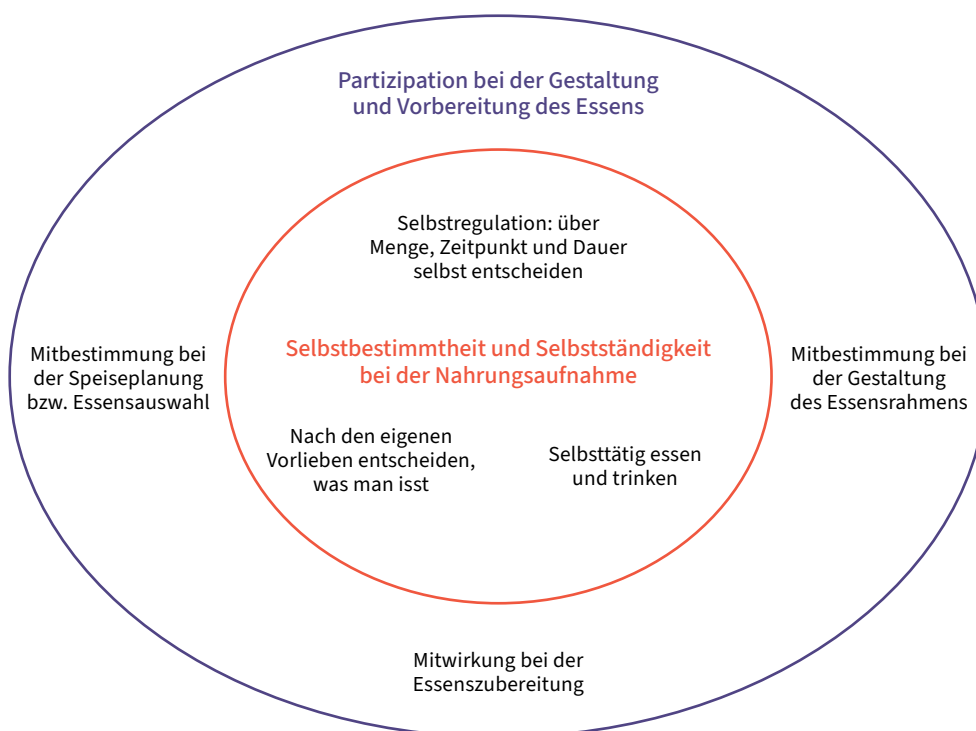
Viele zunächst ungewohnt. Auch pädagogische Fachkräfte setzen sich häufig erst dann mit kulturellen Fragen auseinander, wenn sie anderen kulturellen Selbstverständlichkeiten begegnen: Musik, die sie nicht verstehen, Essen, das ihnen fremd ist, einem Frauen- oder Männerbild, das ihrem eigenen widerspricht, anderen Religionen“ (BP SH 2020, S. 39).

In diesen Befunden zeigt sich insgesamt ein recht hoher Anspruch des frühpädagogischen Feldes, sich auf (familien)kulturelle Eigenheiten von Ernährung und der Gestaltung von Mahlzeiten einzustellen und die eigene Speisekultur nicht unreflektiert als die hegemoniale vorauszusetzen. Wie aus der Besonderung – Lotte Rose u. a. (2021b, S. 264) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer „institutionelle[n] Neigung zum ‚othering‘“ – eine selbstverständliche und gleichberechtigte Vielfalt verschiedener Nahrungsmittel, Speisen und Essensrituale werden könnte, bleibt weitgehend offen.

3.1.4 Essen als Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung

Im Hinblick auf die Selbst- bzw. Mitbestimmung beim Essen folgen die Bildungspläne einer klaren Zuordnung: Während sie beim Kern der Mahlzeiten – dem Essen selbst – den Kindern Selbstbestimmungsrechte zugestehen, werden die Vorbereitung und die Gestaltung von Essenssituationen als Gelegenheiten zur Partizipation gerahmt (vgl. Abb. 6).

Abb. 6: Essen als Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung



Kinder sollen selbst entscheiden bzw. lernen können, ob, wie viel, wann und wie schnell sie essen bzw. trinken – ihre Nahrungs- und Flüssigkeitszufuhr also (mit der Zeit) selbst regulieren. Die Bildungspläne legen nahe, dass Kinder sich eigenständig auf tun und eingießen, mit dem Essen und den Dingen des Essens hantieren und das Essen zum Mund führen sollen. Exemplarisch zeigt sich dies im Bildungsplan von Mecklenburg-Vorpommern, in dem deutlich gemacht wird, dass Kinder beim selbstständigen Essen auch kleckern und spielen dürfen. So heißt es dort in Bezug auf die Null- bis Dreijährigen unter der Überschrift „Partizipation im Alltag“: „Die Kinder dürfen entsprechend ihrer Entwicklung: (...) entscheiden, wovon und wieviel sie essen, sich alleine auffüllen und eingießen, das Frühstücksbrot/Vesper selbst zubereiten, so früh wie möglich alleine essen und aus der Tasse trinken, kleckern und ‚Essen erfühlen‘, d. h. auch einmal mit Essen spielen“ (BP MV 2020, S. 20).

Den Selbstbestimmungsmöglichkeiten wurden auch solche Textpassagen aus den Bildungsplänen zugeordnet, in denen hervorgehoben wird, dass Kinder nach den eigenen Vorlieben entscheiden sollen, was sie essen wollen. Dabei wird mehrfach betont, dass es Kindern freisteht, auch nur bestimmte Bestandteile des Essens zu sich zu nehmen, und sie nicht dazu gezwungen werden dürfen, etwas zu kosten.

Im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten sollen Kinder laut den Bildungsplänen mit darüber bestimmen können, was es zu essen gibt, sich also bei der Planung der Speisepläne und der Essensauswahl beteiligen können. Die Partizipationsmöglichkeiten beziehen sich dabei auch auf die Gestaltung des Essensrahmens: Kinder sollen beispielsweise die Dekoration des Tisches, den Platz, an dem sie sitzen, die Auswahl des Geschirrs und die Regeln beim Essen beeinflussen können. Zumindest eine Mitwirkung soll Kindern auch bei der Zubereitung von Mahlzeiten ermöglicht werden. So sollen sie mit zum Einkaufen gehen und dann gemeinsam mit Erwachsenen (und gegebenenfalls weiteren Kindern) kochen, backen oder Obst und Gemüse anrichten können.

In den meisten Bildungsplänen wird explizit auf die Selbst- bzw. Mitbestimmung der Kinder beim Essen hingewiesen (vgl. Abb. 7). Die Selbstregulation und das selbsttätige Essen und Trinken werden in 13 bzw. elf Bildungsplänen ausdrücklich genannt, die Mitwirkung der Kinder bei der Essenszubereitung in zwölf Plänen. Aber auch auf die anderen Kategorien wird in acht bzw. neun Bildungsprogrammen, also jeweils mindestens der Hälfte der Programme, an mindestens einer Stelle eingegangen.

Abb. 7: Subcodes der Kategorie „Essen als Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung“ in den Bildungsplänen

Subcodes	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	ST	SN	SH	TH	Total
Selbstregulation	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	13
Selbsttätig essen und trinken	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	11
Nach eigenen Vorlieben entscheiden	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	8
Mitwirkung Essenszubereitung	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	12
Mitbestimmung Essensrahmen	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	9
Mitbestimmung Speiseplanung	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	9
Summe	3	6	4	3	1	6	0	5	2	6	1	6	5	5	4	5	62

Anmerkung: 1=Kategorie wurde mindestens einmal codiert; 0=Kategorie wurde nicht codiert.
Quelle: Eigene Darstellung

3.1.5 Essen als Situation des Wohlbefindens

Im Vergleich zu den vier zuvor vorgestellten Oberkategorien spielen Mahlzeiten als Situationen des Wohlbefindens in den Bildungsplänen eine weitaus weniger bedeutende Rolle, werden jedoch in fast allen Plänen zumindest punktuell auch als solche gerahmt (vgl. Abb. 8).

Immerhin elf Textstellen in neun Bildungsplänen weisen darauf hin, dass Mahlzeiten im Allgemeinen so gestaltet sein sollen, dass sich die Kinder in diesen Situationen wohlfühlen und sie genießen können. In zehn Bildungsplänen lassen sich zudem insgesamt 16 Textstellen finden, die Wert darauf legen, dass Kinder das Essen mit allen Sinnen wahrnehmen und genießen können. In Bayern wird beispielsweise unterstrichen, dass es wichtig ist, „dass Essen von Kindern und pädagogischen Fachkräften als Genuss mit allen Sinnen wahrgenommen, erlebt und gelebt wird“ (BP BY 2010, S. 82).

Schließlich wird in insgesamt acht Passagen in sechs Bildungsplänen gefordert, dass während der Essenssituationen eine angenehme Atmosphäre herrscht, d. h. dass die Kinder die Mahlzeiten in ansprechend gestalteten Räumen und in einer ruhigen, aber trotzdem kommuni-

kativen Grundstimmung einnehmen können. Dies illustriert ein Textsegment aus dem Thüringer Bildungsplan: „Eine wohltuende und entspannende Atmosphäre kann z. B. beim gemeinsamen Kochen und bei geselligen Mahlzeiten genossen werden“ (BP TH 2019, S. 75).

3.1.6 Essen als Anknüpfungspunkt in der Zusammenarbeit mit Eltern

Eine weitere interessante Frage ist, wie das Thema Essen und Ernährung im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Bildungsplänen dargestellt wird. Nach wie vor ist die Familie zentral für die Essozialisation von Kindern. Zunehmend sind aber auch pädagogische Einrichtungen für die Verpflegung und damit für die Essozialisation von Kindern verantwortlich. Hier treffen potenziell unterschiedliche Vorstellungen von guter Ernährungsqualität und angemessenem Essverhalten aufeinander. Insgesamt wird in den 16 Bildungsplänen nur selten eine Verbindung zur Zusammenarbeit mit Eltern hergestellt. An den wenigen Stellen lassen sich nichtsdestotrotz ganz unterschiedliche damit verknüpfte Imperative feststellen (vgl. Abb. 9).

Abb. 8: Anzahl der codierten Textsegmente zur Kategorie „Essen als Situation des Wohlbefindens“ in den Bildungsplänen

Subcodes	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	ST	SN	SH	TH	Total
Essen/Mahlzeiten als Situation allgemeinen Wohlbefindens/Wohlfühlens	0	1	1	0	0	1	0	2	0	1	0	2	1	1	0	1	11
Essen als Genusserfahrung mit allen Sinnen	1	3	0	0	0	1	1	2	2	1	0	0	3	1	1	0	16
Angenehme Mahlzeitenatmosphäre	0	2	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1	8
Summe	1	6	1	0	0	3	1	6	2	2	0	3	4	3	1	2	35

Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 9: Anzahl der codierten Textsegmente zur Kategorie „Essen als Anknüpfungspunkt in der Zusammenarbeit mit Eltern“ in den Bildungsplänen

Subcodes	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	ST	SN	SH	TH	Total
Einbeziehung von Elternperspektiven	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	2	0	0	8
Erziehung und Bildung von Eltern hinsichtlich gesunder Ernährung	0	2	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	5
Gemeinsame Zubereitung von Gerichten mit Eltern	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	5
Summe	0	4	0	0	0	4	0	2	0	2	0	3	1	2	0	0	18

Quelle: Eigene Darstellung

Zum einen soll die Perspektive von Eltern auf Essen, z. B. im Hinblick auf bestimmte Speisevorschriften, Vorstellungen von Ernährung oder gesunder Ernährung, einbezogen und auf familiäre Gewohnheiten Rücksicht genommen werden. In diesem Sinne fragen die Hamburger Bildungsempfehlungen: „Worauf legen die Eltern beim Essen in der Kita Wert?“ (BP HH 2021, S. 57). An anderer Stelle wird hingegen deutlich, dass die Einrichtungen in die Familien hineinwirken und auch Eltern gewissermaßen zu einer gesunden Ernährung erziehen sollen. Explizit wird dies im Bildungsplan von Bayern folgendermaßen formuliert: „Durch die Art und Weise der Verköstigung der Kinder in der Tageseinrichtung lässt sich für die Kinder wie für die Eltern der Zusammenhang zwischen Ernährung und Gesundheit vor Augen führen. Zugleich erzählen die Kinder ihren Eltern zu Hause, was gesunde Nahrung ist“ (BP BY 2007, S. 369). Damit wird den Normierungen des Essens in der Kita ein hegemonialer Stellenwert gegenüber der Familie eingeräumt – Familie wird quasi zu einem die Kita ergänzenden Lernort, in den die Kita hineinwirken kann bzw. soll. So heißt es etwa im Sächsischen Bildungsplan: „In ähnlicher Weise müssen zum Beispiel die unterschiedlichen Ernährungsgewohnheiten der Kinder und ihrer Familien wahrgenommen und respektiert werden, aber zugleich Erfordernisse einer gesunden Ernährung vermittelt werden“ (BP SN 2011, S. 19).

Nur in vier der 16 Bildungspläne werden Eltern dazu eingeladen, sich an der Zubereitung von Gerichten in der Kita zu beteiligen, u. a. im Rahmen von bestimmten Festen oder Aktionen. Damit wird das diesbezügliche Sich-Einbringen von Eltern zwar als Möglichkeit genannt, es bleibt aber die Ausnahme bei besonderen Anlässen und wird keinesfalls als selbstverständliches Element der Zusammenarbeit mit Eltern betrachtet.

3.2 Zusammenfassung

Insgesamt zeigt die Analyse, dass der Themenkomplex Essen in den Bildungsplänen sehr differenziert und vielschichtig behandelt wird. Es lassen sich vier Hauptkategorien (Essen als Lerngelegenheit bzw. Bildungsthema, als Erleben von Esskultur, als Gesundheitsförderung und Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung) sowie drei Nebenkategorien (Essen als Situation des Wohlbefindens, als Anknüpfungspunkt in der Zusammenarbeit mit Eltern, als menschliches Grundbedürfnis) identifizieren.

Entsprechend des Selbstverständnisses der Bildungspläne werden Essenssituationen sehr dominant als *Bildungssituationen* gerahmt. Kinder sollen etwas über das Essen lernen – von der Produktion der Lebensmittel über die Zubereitung bis hin zum Umgang mit Essensutensilien und Nahrungsmitteln – sowie körper- und gesundheitsbezogene Kompetenzen erwerben. Zudem werden Essenssituationen auch als Ausgangspunkt für

Lernmöglichkeiten in anderen Bildungsbereichen, wie Mathematik, Sprache, Feinmotorik oder Beschäftigung mit Naturphänomenen, empfohlen.

Kinder sollen darüber hinaus beim Essen mit verschiedenen *esskulturellen Vorstellungen und Praktiken* vertraut gemacht werden: Sie sollen soziale Beziehungen pflegen und Gemeinschaftserfahrungen machen können, aber auch in geregelte Abläufe von Mahlzeiten sowie in Tischsitten und -manieren einsozialisiert werden. Wichtig ist den Autorinnen und Autoren der verschiedenen Bildungspläne in diesem Zusammenhang außerdem die Diversität von Esskulturen: Prinzipiell sollen die Kinder unterschiedliche (familien)kulturelle Gerichte, Ernährungsweisen und Gebräuche erleben können. Auch die Berücksichtigung von religiös oder kulturell bedingten Ernährungs- und Essgewohnheiten und diesbezüglichen Vorschriften wird vorgegeben.

Des Weiteren ist die *Gesundheitsförderung* ein wichtiges Normativ der Bildungspläne: Das Essensangebot soll „gesund“ sein, womit ganz unterschiedliche Aspekte gemeint sind, z. B. Ausgewogenheit, Vielfalt, Abwechslungsreichtum, Vollwertigkeit, das Angebot von Obst und Gemüse, das Befolgen ernährungswissenschaftlicher Standards, Zuckerarmut, die Versorgung mit Flüssigkeit, Natürlichkeit oder die Berücksichtigung medizinischer Hinweise für bestimmte Kinder. Das in den Bildungsplänen formulierte Ziel ist, die Gesundheit der Kinder zu erhalten, eine gesunde Entwicklung bzw. Wachstum zu ermöglichen, ihre Leistungsfähigkeit zu fördern und Essstörungen bzw. Gesundheitsrisiken vorzubeugen. Auch das körperliche und emotionale Wohlbefinden sowie ein Beitrag zur Zahngesundheit werden vereinzelt genannt. Um dies zu erreichen, werden vielfältige Strategien der Gesundheitsförderung und -bildung beschrieben.

In der vierten Hauptkategorie, die sich auf die *Selbst- und Mitbestimmungsrechte* von Kindern in Bezug auf Essen und Essenssituationen bezieht, wird deutlich, dass noch längst nicht in allen Bildungsplänen hinreichend explizit und differenziert dargelegt wird, wie diese Rechte bei der Gestaltung von Mahlzeiten in Kitas konkret zu gewährleisten sind. Hier konnten durch die Inhaltsanalyse unausgeschöpfte Potenziale von Essenssituationen für Mitwirkungs- und Mitbestimmungserfahrungen ebenso identifiziert werden wie ein Mangel an eindeutig formulierten Standards des Kinderschutzes rund um das Essen in Kitas.

Mahlzeiten werden zwar in den Bildungsplänen auch als *Situationen des Wohlbefindens und Wohlfühlens* gerahmt, in denen Kinder Genusserfahrungen mit allen Sinnen machen und eine angenehme Atmosphäre erleben sollen, insgesamt wird dieser Aspekt jedoch nur randständig behandelt. Dies gilt auch für *Essen als Anknüpfungspunkt in der Zusammenarbeit mit Eltern*. In diesem Bereich werden ganz unterschiedliche Haltungen zur Kooperation mit Eltern offeriert, die von der Einbeziehung von Elternperspektiven und der gemein-

samen Zubereitung von Gerichten bis zum erzieherischen Hineinwirken der Kita in die Familien hinsichtlich gesunder Ernährung reichen.

Aus diesen unterschiedlichen normativen Diskursen und daraus resultierenden vielschichtigen Erwartungen an das professionelle Handeln der Fachkräfte ergeben sich zwangsläufig Spannungsfelder, die in der Kita-Praxis von den Fachkräften bearbeitet werden müssen. Wenn zwar Genuss und Beteiligung der Kinder aufgerufen werden, diese aber z. B. in den Dienst von Gesundheitsförderung gestellt werden, wirft dies die Frage auf, wie Fachkräfte reagieren sollen, wenn Kinder andere als gesundheitsförderliche Settings und/oder Lebensmittel

bevorzugen und diese im Rahmen ihrer Selbst- und Mitbestimmungsrechte einfordern. Ein Problem der Bildungspläne ist zudem, dass immer wieder die programmatisch an Kitas bzw. Fachkräfte adressierten normativen Anforderungen als Ist-Zustand beschrieben werden, so als seien sie bereits verwirklicht. Dies mischt sich mit Soll-Formulierungen, in denen offensichtlicher wird, dass es sich bei den programmatischen Dokumenten um Zielvorgaben des jeweiligen Bundeslandes handelt. Der Duktus der Formulierungen wechselt zum Teil innerhalb einzelner Passagen und verunklart damit das, was mit den Bildungsplänen intendiert wird.

4 Empirische Studien zu Ernährung und Essenssituationen in Kitas

Die Aufarbeitung vorliegender nationaler und internationaler empirischer Studien in diesem Kapitel folgt der Differenzierung der Perspektiven von Fach- und Leitungskräften (Kap. 4.1), Eltern (Kap. 4.2) sowie von Kindern (Kap. 4.3) auf Essen, Ernährung und Mahlzeiten in Kindertageseinrichtungen (Kitas). Zudem werden die Ergebnisse von Studien vorgestellt, in denen Praktiken des Essens in Kitas in den Blick genommen werden (Kap. 4.4). Während es in den ersten drei Unterkapiteln um Studien geht, in denen die verschiedenen Akteure um sprachliche Positionierungen, Einschätzungen oder auch Beschreibungen und Erzählungen zu bzw. von Essenssituationen gebeten werden, fragen die Studien im vierten Unterkapitel danach, wie Essensarrangements und -praktiken als soziale Wirklichkeit interaktiv hervorgebracht werden.

Annerose Willemsen u. a. (2023) arbeiten in einem aktuellen, systematischen Literaturreview der internationalen Forschung der letzten 30 Jahre zu Mahlzeiten und Essenspraktiken in Kitas drei Forschungsfelder heraus, in die sie insgesamt 166 empirische Studien einordnen:

1. Einflussfaktoren auf das Essverhalten von Kindern (45 Publikationen)
2. Perspektiven von Fachkräften und Kindern auf das Essen (50 Publikationen)
3. situative Essenspraktiken (86 Publikationen)

Aus den USA kommen 39,8% der Studien, 12,7% aus Norwegen, 8,4% aus Schweden und die restlichen aus einer Vielzahl europäischer Länder sowie Australien und Neuseeland. Studien aus Deutschland sind keine vertreten.

Dem ausgesprochen informativen Forschungsreview von Annerose Willemsen u. a. (2023) liegt die Frage zugrunde, welche Bereiche bezüglich des Essens von Kindern in Kitas überhaupt zum Gegenstand von Forschung werden und welche wesentlichen Trends zu erkennen sind. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnislinien, die von den Autorinnen und Autoren zu den genannten drei Forschungsfeldern identifiziert werden konnten, knapp zusammengefasst.

Im ersten Bereich werden vor allem quasiexperimentelle Studien vorgestellt, mithilfe derer *Einflussfaktoren* identifiziert wurden, die im Allgemeinen ein gesundes Essverhalten fördern bzw. im Speziellen wirksam Adipositas reduzieren können. Die Autorinnen und Autoren sehen vielversprechende empirische Anzeichen dafür, dass es zum einen wirksam ist, Kindern bestimmte

Lebensmittel kontinuierlich anzubieten, um sie mit ihnen vertraut zu machen. Zum anderen erweist sich das Essverhalten von Kindern durch die ihnen vorgelebten Ernährungs- und Essenspraktiken von Erwachsenen oder Gleichaltrigen als modellierbar. Die unterschiedlichen Studiendesigns und die Komplexität der intervenierenden Variablen lassen jedoch nach Ansicht von Annerose Willemsen u. a. (2023) noch keine endgültigen Schlussfolgerungen zu.

Die Studien aus dem zweiten Bereich erhoben die *Perspektiven von Kindern und Fachkräften* mithilfe von standardisierten Befragungen, Interviews oder Gruppendiskussionen. Sie zeigen, dass es eine Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen darstellt, Kindern Wissen über gute, gesunde Ernährung zu vermitteln, ohne übermäßig kontrollierend oder vorschreibend zu sein. Der Grat zwischen der Ermutigung und dem Zwang, etwas zu essen (bzw. aufzuessen), erweist sich in den Studien als schmal. Verweigern sich Kinder, reagieren Fachkräfte eher mit *mehr* Kontrolle. Zudem ergibt das Review, dass die pädagogischen Fachkräfte die gesundheitsförderliche Gestaltung von Mahlzeiten und auch ihr eigenes Essverhalten positiver einschätzen, als es real der Fall ist. Generell geht es laut Review im Zuge kindzentrierter Ansätze in der Frühen Bildung zunehmend um die Pädagogisierung von Mahlzeiten (was sich auch in der Analyse der Bildungspläne in Kapitel 3 widerspiegelt). Dies führt zu einem Anwachsen von Konflikten und Spannungen, da die Vorstellungen und Normen der Erwachsenen bezüglich der Essensgestaltung nicht zwangsläufig mit denjenigen der Kinder übereinstimmen, sondern vielmehr deren Möglichkeiten einschränken, darauf Einfluss zu nehmen. Die Zusammenschau der Studien über die Sichtweisen von Kindern auf Mahlzeiten in Kitas zeigt, dass diese Essen vor allem auf der Grundlage des Geschmacks und positiver Emotionen (Gemütlichkeit, spielerische Gestaltung) beurteilen, aber auch über Wissen zu Gesundheit und Ernährung verfügen.

Die standardisierten und qualitativen, videobasierten und ethnografischen Studien aus dem dritten Bereich des Reviews, die ihren Fokus auf die *Praxis der Essens- und Mahlzeitengestaltung* legen, zeigen u. a., dass eine achtsame, an den Signalen der Kinder orientierte Assistenz beim Essen, die ihnen Autonomie ermöglicht, zu einem erhöhten Verzehr gesunder Lebensmittel führt. Die Studien zum Erwerb von Regeln und Ordnungen des Essens lassen – so die Autorinnen und Autoren – eine komplexe Gemengelage von potenziellen Spannungen

erkennen: zwischen unterschiedlichen esskulturellen Selbstverständlichkeiten, die in multidiversen Gesellschaften auch in Kitas aufeinandertreffen, sowie zwischen den Orientierungen und Verhaltenserwartungen von Fachkräften, Eltern und Kindern, die zudem in sich nicht homogen sind. Damit werden Essenssituationen zu sehr komplexen und potenziell konflikträchtigen Lern- und Sozialisationssettings.

Das von Annerose Willemssen u. a. (2023) vorgelegte, systematische und sehr kondensierte Literaturreview der internationalen Forschung soll an dieser Stelle ausdrücklich zur Lektüre empfohlen werden. Im Folgenden werden wir uns auf Studien und Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum beschränken, die im Review – vermutlich in Ermangelung englischsprachiger Publikationen – nicht berücksichtigt wurden.

4.1 Perspektiven von Fachkräften

Studie der Bertelsmann Stiftung zur Verpflegung in Kitas

In einer von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebene Studie wurde danach gefragt, ob der aktuelle Status quo der Kita-(Mittags-)Verpflegung dazu geeignet ist, „Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern zu erhalten und zu stärken“ und damit „allen Kindern gute Lebens- und Bildungsbedingungen“ bereitzustellen (Ulrike Arens-Azevêdo u. a. 2014, S. 10).

Auf der Grundlage einer geschichteten Zufallsstichprobe konnten Fragebögen von insgesamt 1.082 Kitas (= 2,1% aller Kitas in Deutschland) sowie 560 vollständige Vier-Wochen-Speisepläne ausgewertet werden (Arens-Azevêdo u. a. 2014, S. 33). Deutlich wurde, dass nur etwa die Hälfte der Speisepläne der Anforderung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) gerecht wird, täglich Gemüse anzubieten: „Nur von 19% der Kitas wird der DGE-Standard erfüllt, in 20 Verpflegungstagen mindestens acht Mal Salat oder Rohkost anzubieten. Sogar nur gut ein Zehntel der Kitas bietet oft genug Obst in der von der DGE empfohlenen Häufigkeit an“ (Arens-Azevêdo u. a. 2014, S. 6). Interessant ist auch das Ergebnis zur räumlichen Gestaltung des Mittagessens: „Mehr als 70% der Kitas verfügen über keinen Speiseraum, in dem die Speisen ungestört, in angenehmer Atmosphäre eingenommen werden können. Die Kinder müssen deshalb im Gruppenraum essen“ (Arens-Azevêdo u. a. 2014, S. 7). In nur knapp einem Drittel der Kitas (32,8%) werden die Speisen vor Ort zubereitet (ebd.). Ein zentrales Ergebnis der Studie ist zudem, dass der zum Zeitpunkt der Erhebung im Durchschnitt gezahlte Preis für ein Mittagessen von 2,40 Euro „mit keinem Verpflegungssystem eine ausgewogene Mittagsmahlzeit“ (Arens-Azevêdo u. a. 2014, S. 8) gewährleisten kann, die den DGE-Standards entspricht.

Studie für den BMEL-Ernährungsbericht 2016

Die mit Förderung durch das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) für den Ernährungsbericht 2016 durchgeführte Studie von Ernestine Tecklenburg u. a. (2016) verfolgte ebenfalls das Ziel, die aktuelle Verpflegungssituation in Kitas abzubilden und den Grad der Umsetzung der DGE-Qualitätsstandards zu eruieren.

Eine geschichtete Zufallsstichprobe von 7.000 Kitas erhielt einen Fragebogen; die Rücklaufquote lag mit 1.408 Fragebögen bei 20,1%. Zudem wurden, analog zur Bertelsmann-Studie, Speisepläne für jeweils vier Wochen analysiert. Die Autorinnen resümieren, dass die Ergebnisse dieser Studie „kaum von denen der Bertelsmann Studie“ abweichen (Tecklenburg u. a. 2016, S. 54) und beklagen das nicht angemessene Finanzbudget, zu wenig hauseigene Küchen für die Zubereitung von frischen Mahlzeiten, zu wenig Verpflegungsfachpersonal sowie ein zu geringes Angebot an Gemüse (ebd.). Positiv hervorgehoben wird, dass die Antworten der befragten Kita-Fachkräfte auf eine Orientierung an den Bedarfen und Bedürfnissen von Familien und Kindern hindeuten. So gaben 60,4% der Befragten an, dass die „Geschmacksvorlieben der Kinder“ bei der Gestaltung des Verpflegungsangebots berücksichtigt werden; Aspekte einer gesundheitsförderlichen Ernährung und Saisonalität wurden allerdings mit 72,3 bzw. 64,2% noch häufiger genannt (Tecklenburg u. a. 2016, S. 51). 86,3 bzw. 79,8% der Befragten gaben an, dass Allergien und Unverträglichkeiten sowie muslimische Speisevorschriften in ihren Kitas berücksichtigt werden. Als größte Herausforderungen bei der Verpflegung werden das Kostenmanagement (42,8%) sowie die Zufriedenheit der Kinder mit der Verpflegung (34,0%) aufgeführt (ebd.). In Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten der Kinder deutet sich hier an, dass Partizipation als Anspruch zwar wahrgenommen, in der praktischen Umsetzung aber als herausfordernd erlebt wird.

BeKi-Studie

An der Studie des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung (BeKi) waren fünf Kitas in Berlin-Neukölln beteiligt (Macha/Hiller 2016). Befragt wurden insgesamt acht Pädagoginnen und Pädagogen in einer Fokusgruppe, 30 Eltern ebenfalls in Fokusgruppen (siehe dazu Kap. 4.2 in dieser Expertise) sowie 20 fünfjährige Kinder in leitfadengestützten Interviews (siehe Kap. 4.3). Die Auswertung orientierte sich an der Grounded Theory.

Die Fachkräfte wurden gefragt: „Was macht für Sie ein gesundes Kind aus und wie schätzen Sie den Gesundheitszustand der im Jahre 2009 geborenen Kinder ein?“ (Macha/Hiller 2016, S. 22). In Bezug auf den Themenkomplex Essen stellen die Autorinnen fest, dass die Kitas „kein fachlich reflektiertes Konzept zur Ernährung und

Gestaltung von Mahlzeiten haben“ (Macha/Hiller 2016, S. 28), sondern vor allem auf ihr Alltagswissen zurückgreifen. Einerseits beklagen sich die Fachkräfte intensiv über die „Defizite im Ernährungshandeln“ der Eltern (Macha/Hiller 2016, S. 24), das ihrer Meinung nach die gesunde Entwicklung ihrer Kinder beeinträchtigt. Andererseits kristallisiert sich in der Fokusgruppe eine deutliche Diskrepanz heraus zwischen dem normativen Anspruch, Kindern in der Kita gesundes Essen anbieten zu wollen, und der Alltagsrealität, in der viele Standards nicht eingehalten werden. Gerade beim Thema Ernährung tritt, so die Forscherinnen, der Anspruch der Fachkräfte, Kinder partizipieren zu lassen, in den Hintergrund, der an Regeln orientierte Erziehungs- und Steuerungsanspruch dagegen in den Vordergrund.

Studie zur ernährungsbezogenen Bildungsarbeit in Kitas und Schulen

In der Studie von Helmut Hesecker u. a. (2018) wurden unter anderem Kita-Leitungen zur ernährungsbezogenen Bildungsarbeit befragt. Hierbei wurde der Fokus auf den Stellenwert und die Rahmenbedingungen von Essen und Ernährung in der Einrichtung gelegt. Die Befragungen erfolgten in den Jahren 2017 und 2018 mithilfe von Online-Fragebögen, die Fragen zu folgenden Themenbereichen enthielten: strukturelle Rahmenbedingungen der Kita, Verpflegung, Ernährungsbildung sowie Fort- und Weiterbildungen im Bildungsbereich Ernährung. Es wurden 485 ausgefüllte Fragebögen aus allen Bundesländern in Deutschland ausgewertet, wobei der Rücklauf aus den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich war (Hesecker u. a. 2018, S. 36f.).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass in allen Kitas täglich mindestens eine Mahlzeit vorgesehen ist, wobei 97,1% der Kitas täglich ein Mittagessen, 80,2% ein Frühstück und 85,4% eine Zwischenmahlzeit am Nachmittag anbieten (Hesecker u. a. 2018, S. 39). Das Mittagessen wird in einem Drittel der Kitas selbst zubereitet, in den anderen von einem Caterer geliefert; Frühstück wird meist von den Kindern selbst mitgebracht, während Zwischenmahlzeiten überwiegend von der Kita zur Verfügung gestellt werden (ebd.). 63,9% der befragten Kitas machen Vorgaben für mitgebrachte Mahlzeiten sowie zum Umgang mit Süßigkeiten bzw. süßen Speisen; 22,2% bitten die Eltern explizit um die Mitgabe von Obst und Gemüse. In über der Hälfte der befragten Kitas (53,2%) dürfen die Kinder nach Angabe der Leitungen über das Essensangebot mitentscheiden – d. h. im Umkehrschluss, dass in fast der Hälfte der Kitas hierbei keine Partizipationsmöglichkeiten bestehen. In 98,9% der Kitas gibt es festgelegte Zeiten für das Essen, sodass die Kinder sich in den vorgegebenen zeitlichen Ablauf des Kita-Alltags einfügen müssen.

In über 90% der Kitas bedienen sich die Kinder beim Frühstück und den Zwischenmahlzeiten selbst, während

dies beim Mittagessen nur in 76% der Kitas möglich ist; dabei ist zu beachten, dass 22,5% der befragten Kitas Kinder unter einem Jahr betreuen. Aus Sicht der Kita-Leitungen sind die vier Hauptaufgaben des pädagogischen Personals während der Mahlzeiten: Assistenzleistungen am Tisch (70,3%), das Einnehmen einer Vorbildfunktion (61,8%), die Verfügbarkeit als Gesprächspartner (59,7%) sowie das Anregen der Kinder, Speisen zu probieren (56,3%). Die Einnahme des Mittagessens findet in 58,8% der Kitas im Gruppenraum und in 34,2% in einem Speiseraum statt. Knapp drei Viertel der Kitas besitzen zudem eine Kinderküche, welche von der Hälfte gelegentlich und von 18,3% täglich genutzt wird. Beim Tischdecken und -abräumen werden in 86,4% der Kitas die Kinder einbezogen, während das gemeinsame Einkaufen von Lebensmitteln, Sinnesübungen und Experimente mit Lebensmitteln in 65 bis 80% der Kitas nur gelegentlich stattfinden. Die Nahrungszubereitung gemeinsam mit Kindern wird nur in etwa einem Viertel der Kitas täglich und in 35% einmal wöchentlich bzw. gelegentlich praktiziert (Hesecker u. a. 2018, S. 43–49).

Studie zum Ess-Alltag in niedersächsischen Kitas

In der Studie „Ess-Alltag in Kitas – zur Situation in Niedersachsen“ (Vernetzungsstelle Kitaverpflegung Niedersachsen 2023) wurden alle Kitas in Niedersachsen angeschrieben. Die Zahl von 729 auswertbaren Fragebögen (Teilnahmequote 13,9%) bezeichnen die Autorinnen und Autoren als repräsentativ (Vernetzungsstelle Kitaverpflegung Niedersachsen 2023, S. 7). Der Online-Fragebogen bezog sich auf die folgenden Themenfelder: „allgemeine Angaben zur Kindertageseinrichtung, Organisation und Qualität der Verpflegung, Ernährungsbildung sowie Angaben zur ausfüllenden Person“ (ebd.).

In rund zwei Dritteln der Kitas sind drei Mahlzeiten in den Alltag integriert, d. h., der Schwerpunkt der Essenserfahrungen verlagert sich von der Familie in die Kita. Allerdings ist das Mitbringen einer Brotdose für das Frühstück (69,8%) oder den Nachmittagsimbiss (36,5%) nach wie vor gängige Praxis. Dabei haben 76,9% der Kitas Regeln für den Inhalt der Brotboxen aufgestellt, an die Eltern sich halten sollen. „Die Hälfte der Kitas (49,9%) berücksichtigt bisher weder bei der Zusammenstellung des Frühstücks noch beim Mittagessen oder Zwischenverpflegung Leitlinien oder Handlungsempfehlungen der Fachgesellschaften“ (Vernetzungsstelle Kitaverpflegung Niedersachsen 2023, S. 13). Die Leitfigur der gesundheitsfördernden Ernährung (vgl. Kap. 2.2 dieser Expertise) findet also in jeder zweiten Kita noch keinen praktischen Niederschlag. Von den niedersächsischen Kitas werden 60% mit warmem Mittagessen beliefert, in 20,4% wird frisch gekocht, in den weiteren wird Kühl- oder Tiefkühlkost angeboten.

Die Auswahl für den Kita-Speiseplan wird nur in 51,5% der Fälle von den Kitas selbst getroffen; ob dabei

Kinder beteiligt werden, geht aus der Studie nicht hervor. Es ist weder in allen Einrichtungen selbstverständlich, dass Kinder sich den Teller selbst befüllen können, noch dass die Erwachsenen mitessen. Auch der Beteiligung der Kinder an der Speisenplanung sowie einem kindgerechten Feedbacksystem zum Essen wird wenig Bedeutung beigemessen. Während sich 97,1% der Kitas auf lebensmittelbedingte Unverträglichkeiten einstellen, wurde in der Studie nach der Berücksichtigung esskultureller und religiös bedingter Gebote nicht gefragt. Im Hinblick auf die besonderen Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe geben die Befragten die „Lautstärke beim Essen“ sowie die „kindergerechte Speiseplangestaltung bzw. -zusammensetzung“, die Mengen- und Kostenkalkulation sowie den Umgang mit Allergien und Unverträglichkeiten als große bzw. mittlere Herausforderungen an. Zwar werden am Ende der Studie einige Empfehlungen gegeben, aber keine kinderrechtsbasierten und an Partizipation orientierten Standards der Essensgestaltung formuliert.

Studie zu Orientierungsmustern von Fachkräften

Alexandra Klein und Sandra Landhäußer bauen auf den empirischen Daten der Frankfurter Kinderstudie 2018 auf und fokussieren, welche „kollektiven Orientierungsstrukturen und -muster pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit Blick auf die Gestaltung von Mahlzeiten aufweisen und welche Rolle sie den beteiligten Akteuren und Akteurinnen darin zusprechen“ (Klein/Landhäußer 2022, S. 311). Die Erhebungen fanden in vier konzeptionell diversen Kindertageseinrichtungen aus unterschiedlichen Wohn- und Einzugsgebieten statt. Pro Einrichtung wurde je eine Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften durchgeführt und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet.

Im Ergebnis werden im Sinne einer komparativen Analyse zwei kontrastierende Orientierungen herausgearbeitet. Die Orientierung am „kollektive[n] Einhalten von Ritualen, Regeln und Prinzipien“ (Klein/Landhäußer 2022, S. 318) ist dadurch geprägt, dass Essen als „kollektives Geschehen inszeniert“ (ebd.) und „Kinder als die zu Erziehenden konstruiert“ (ebd.) werden, deren Beteiligung an den Mahlzeiten sich lediglich auf das „Mitmachen“ bezieht. Dies wird als Orientierung der „Ernährungserziehung“ markiert. Kontrastierend dazu rekonstruieren die Autorinnen die Orientierung von Fachkräften an „der Gewährung von selbstbestimmten Erfahrungsräumen in Bezug auf das Essen“ und markieren dies als „Ernährungsbildung“. Im Fazit wird beklagt, dass bei beiden rekonstruierten Orientierungen keine substantielle Mitwirkung der Kinder möglich ist, sondern

generell die Fachkräfte machtstrukturiert agieren und über das Essen der Kinder entscheiden (Klein/Landhäußer 2022, S. 318f.). Abschließend wird – gewissermaßen als positiver Horizont der Forscherinnen selbst – die Orientierung an einem hohen Grad an Partizipation von Kindern beim Essen illustriert. Dazu zitieren die Autorinnen eine Passage aus einer Publikation zum Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen u. a. 2015, S. 75, zitiert nach Klein/Landhäußer 2022, S. 319). Hier beschließen Kinder im Rahmen einer Kinderkonferenzsitzung, die Küchenfachkräfte zu bitten, in Zukunft einzelne Komponenten des Essens getrennt zu servieren, sodass die Kinder besser auswählen können.

Studie zur Nahrung als Bildung

In dem Projekt „Erwartungen, Praktiken und Rituale – Explorationen des Übergangs am Beispiel von Ernährung“ wurden auf der Grundlage von ethnografischen Beobachtungen sowie Gruppendiskussionen, die mit der Dokumentarischen Methode analysiert wurden, verschiedene Dimensionen von Essen, Ernährung und Mahlzeiten untersucht. Friederike Schmidt (2014, S. 24) arbeitet in ihrem Beitrag zu dieser Studie eine „Medikalisierung“ und „Kulturalisierung“ des Essens heraus: Sowohl Fachkräfte als auch Eltern stellen im Hinblick auf das Thema Essen entweder einen Gesundheitsbezug her und verknüpfen dies mit Kontroll- und Disziplinierungsversuchen der Kinder (Nahrungsgaben als Mittel der „Regulierung und Einflussnahme“, Schmidt 2014, S. 31), oder sie arbeiten sich an stereotypisierenden Vorstellungen eines national, kulturell oder sozial bedingten Essverhaltens ab („Nahrungsgaben“ als „Kultur-Gaben“, Schmidt 2014, S. 30).

Fortbildung der Sarah Wiener Stiftung

Eine besondere Perspektive bringen Fachkräfte ein, die von der Sarah Wiener Stiftung zu „Genussbotschafter:innen“ fortgebildet wurden und mit Kindern aus Kitas und Grundschulen praktische Ernährungsbildung realisieren sollen (Lührmann u. a. 2020, S. 6). Abgesehen von der positiven Bewertung der Fortbildung an sich, die den engagierten Fachkräften offenbar geholfen hat, Angebote zum Kochen mit Kindern zu planen und durchzuführen, sowie der positiven Bewertung von Materialien und Rezepten, die online eingesehen werden können, wird in der Evaluation deutlich, dass sich die Fachkräfte noch weitergehende Fortbildungsangebote im Bereich der Ernährungsbildung wünschen (Lührmann u. a. 2020, S. 137f.).

4.2 Perspektiven von Eltern

Studie zur Kita-Qualität aus der Perspektive von Eltern

In Bezug auf Elternperspektiven zur Gestaltung von Essenssituationen finden sich Erkenntnisse in der dokumentarischen Studie zu Kita-Qualität aus der Perspektive von Eltern von Iris Nentwig-Gesemann und Adeline Hurmaci (2020).

Die sehr unterschiedlichen Qualitätsvorstellungen von Eltern wurden zu drei sinngenetischen Typen kondensiert:

1. Eltern, welche die Kita „als Ort der Persönlichkeitsentwicklung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen“ betrachten (Nentwig-Gesemann/Hurmaci 2020, S. 63)
2. Eltern, für die die Kita ein „Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung sowie der Ausgestaltung eines Förderbündnisses“ ist (ebd.)
3. Eltern, welche die Kita „als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre“ betrachten (ebd.)

Bezogen auf das Thema Mahlzeiten, das zu den fokussierten Themen der Eltern in den Gruppendiskussionen gehörte, wird Essen in der Kita vom Typus 1 als „Experimentierfeld“ der Kinder und „Ort der Persönlichkeitsentwicklung“ verstanden (Nentwig-Gesemann/Hurmaci 2020, S. 44); die Eltern stehen hier den Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder in Bezug auf das Essen sehr positiv gegenüber. Dies korrespondiert mit der Vorstellung von Essenssituationen als Gelegenheiten für Partizipation und Demokratiebildung (vgl. Kap. 2.1.4) sowie dem inhaltlichen Schwerpunkt „Essen als Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung“, der in der Analyse der Bildungspläne identifiziert wurde (vgl. Kap. 3.1.4).

Beim Typus 2 betrachten Eltern die Mahlzeiten in der Kita als „Lern-Möglichkeit bzw. als Ort der (gemeinschaftlichen) Kompetenz-Entwicklung“ (Nentwig-Gesemann/Hurmaci 2020, S. 45). Dies korrespondiert mit dem Plädoyer für Ernährungsbildung (vgl. Kap. 2.1) sowie dem inhaltlichen Schwerpunkt „Essen als Lerngelegenheit bzw. Bildungsthema“, der sich in der Analyse der Bildungspläne im Hinblick auf die Codierungen als dominant herausstellte (vgl. Kap. 3.1.1).

Beim Typus 3 begegnen Eltern den Essensangeboten und der Mahlzeitengestaltung in der Kita grundlegend misstrauisch und verteidigen das Essen als „elterliches ‚Hoheitsgebiet‘“ (Nentwig-Gesemann/Hurmaci 2020, S. 45). Zu den größten Befürchtungen der Eltern gehört, dass ihr Kind nichts bzw. zu wenig isst, bzw. dass die

angebotenen Speisen nicht gesund genug sind. Dass das Essen in der Kita der Gesundheitsförderung dienen soll, ist also auch bei Eltern angekommen und wird zunehmend eingefordert.

Studie zur Nahrung als Bildung

Die Herstellung eines Gesundheitsbezugs durch Eltern ist auch ein Ergebnis der Studie von Friederike Schmidt (2014), in der u. a. Gruppendiskussionen mit Eltern durchgeführt wurden. Regulierungen und Disziplinierungen des Ernährungsverhaltens der Kinder werden mit der Notwendigkeit legitimiert, das Essen müsse gesund sein. In diesem Sinne stecken Eltern also „Nahrungsräume“ ab (Schmidt 2014, S. 27).

Studie zu Perspektiven auf Kita-Qualität im Ländervergleich

In der Studie von Lea Mittischeck u. a. (2022) wurden die Perspektiven auf Kita-Qualität von Fachkräften und Eltern aus Deutschland, Österreich, Ungarn und Slowenien verglichen. Befragt wurden Eltern und Fachkräfte aus 258 Kindertageseinrichtungen einer quotierten Stichprobe. Mittels Qualitativer Inhaltsanalyse wurde eine offene Frage ausgewertet, bei der die Befragten fünf Aspekte nennen sollten, die ihnen in der Kita am wichtigsten sind.

Die Autorinnen und Autoren kommen zu dem Schluss, dass sowohl Fachkräften als auch Eltern die Interaktionsqualität als Element der Prozessqualität sowie das Wohlbefinden der Kinder am wichtigsten sind. Die Kategorie Essen wurde gesondert erfasst: Eltern nannten dreimal häufiger als das Personal das Essen als Qualitätsmerkmal, wobei in diesem Zusammenhang dann überwiegend der Wunsch geäußert wurde, dass die Kinder eine „gesunde und ausgewogene Ernährung erhalten sollten“ (Mittischeck u. a. 2022, S. 352). Auch hier zeigt sich, dass die normative Leitfigur einer gesundheitsförderlichen Ernährung von Eltern nicht nur als ihre Aufgabe verstanden, sondern in die (Mit-)Verantwortung der Kitas gelegt wird.

Studie zu Essensritualen von Familien

Holger Hofmann u. a. (2020) untersuchten in ihrer Studie mit 1.025 Kindern und Jugendlichen zwischen 6 und 14 Jahren sowie deren Erziehungsberechtigten Essensrituale von Familien in Deutschland. Ein Ergebnis der Studie ist, dass viele Familien es zeitlich gar nicht mehr schaffen, ein gemeinsames Frühstück und/oder Mittagessen einzunehmen (Hofmann u. a. 2020, S. 7). Damit fällt ein wichtiger Ort familiärer Sozialisation weg, an dem moralische Werte, Traditionen, Rituale und esskulturelle

Vorlieben vermittelt werden. Auch wenn es – laut Studie – einen hohen Stellenwert für Eltern und Kinder hat, beim Essen gemeinsam Zeit zu verbringen, Dinge zu besprechen und den Genuss zu teilen, verringern sich die entsprechenden Gelegenheiten zunehmend (Hofmann u. a. 2020, S. 26).

BeKi-Studie

In der bereits im Kapitel 4.1 vorgestellten Studie des BeKi (Macha/Hiller 2016) wurden 30 Eltern in Fokusgruppen befragt. In Bezug auf den Themenkomplex Essen und Ernährung stellen die Autorinnen fest, dass die befragten Eltern sich „als Expert_innen für die Ernährung ihrer Kinder“ (Macha/Hiller 2016, S. 37) betrachten. Sie befürworten frisch gekochte und ausgewogene Mahlzeiten und verstehen Essen als wichtigen Teil der familienkulturellen Sozialisation ihrer Kinder. Als zentrale Sorge der Eltern kristallisierte sich in den Gesprächen heraus, dass ihre Kinder in der Kita nicht genug essen (Macha/Hiller 2016, S. 33). Eltern haben (so wie auch die befragten Fachkräfte in dieser Studie) nur sehr ungenaue Vorstellungen darüber, wie am jeweils anderen Ort Essen und Essenssituationen gestaltet werden (Macha/Hiller 2016, S. 37).

AOK-Familienstudie

Die bundesweite und im Hinblick auf Familien in Deutschland repräsentative „AOK-Familienstudie“ zeichnet ein etwas differenzierteres Bild (an der Heiden u. a. 2022). Knapp 8.500 Eltern von 4- bis 14-jährigen Kindern wurden mittels Fragebogen u. a. zu ihren Ernährungskompetenzen sowie ihren Einstellungen bezüglich gesunder und nachhaltiger Ernährung befragt. Die Ernährungskompetenz wurde dabei an Selbsteinschätzungen zu zehn verschiedenen Fragen festgemacht: Überprüfen Eltern beispielsweise Produkte auf ihren Kalorien-, Fett-, Zucker- oder Salzgehalt? Können sie frisches Gemüse auf unterschiedliche Arten zubereiten? Haben sie zuckergesüßte Getränke im Haus? Kaufen sie gesunde Lebensmittel wie Gemüse, Obst oder Vollkornprodukte, auch wenn sie etwas teurer sind?

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass etwas mehr als die Hälfte der Eltern in Deutschland über eine ausreichende (50,9%) bzw. exzellente (5,3%) Ernährungskompetenz verfügen (an der Heiden u. a. 2022, S. 135). Dennoch zeigen die Antworten eines erheblichen Teils der Eltern eine problematische (38%) bzw. inadäquate (5,4%) Ernährungskompetenz (ebd.). Diese geht vergleichsweise häufig mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und einem mittleren bzw. schlechten Gesundheitszustand der Kinder einher (an der Heiden u. a. 2022, S. 176).

Darüber hinaus wurden die Eltern auch zur Bedeu-

tung einer nachhaltigen Ernährungsweise befragt. Konnte aus den fünf Aspekten „Gesundheit“, „schnelle Zubereitung“, „günstigster Preis“, „Klima-/Umweltfreundlichkeit“ und „Tierwohl/ethische Aspekte“ ein Ranking erstellt werden, wählten knapp die Hälfte (49,8%) der Befragten „Gesundheit“ als wichtigsten Aspekt. Nachhaltigkeitskriterien wurden hingegen nur von einer Minderheit als am wichtigsten eingeschätzt. Diese Gewichtung zeigt sich dann auch bei den elterlichen Wünschen an die Bildungseinrichtungen Kita und Schule: Knapp 91% der Eltern geben an, es sei ihnen wichtig, dass ihr Kind in der Kita bzw. in der Schule gesund verpflegt wird; 87,1% möchten zudem, dass ihr Kind etwas über gesunde und klima- bzw. umweltfreundliche Ernährung lernt, und 73,4%, dass es in Kita bzw. Schule ein klima- und umweltfreundliches Essen bekommt. Von einer Mehrheit der Eltern werden allerdings die Kosten als mit Abstand größtes Hindernis für eine klima- und umweltfreundliche Ernährung betrachtet (an der Heiden u. a. 2022, S. 152f.). Obwohl der überwiegende Teil der Eltern den Aussagen zustimmt, dass die Klimakrise die Zukunft ihrer Kinder bedroht (82,5%) und die Ernährung einen großen Einfluss auf Klima und Umwelt hat (78,4%), geben nur 41% an, das Essverhalten in der Familie angepasst zu haben (an der Heiden u. a. 2022, S. 144–146).

Für die Kita scheint das zusammenfassend Folgendes zu bedeuten: Analog zu den Ergebnissen von Katrin Macha und Milena Hiller (2016) oder der Studie von Lea Mittischek u. a. (2022) zeigt sich auch in der „AOK-Familienstudie“, dass für Eltern die gesunde Ernährung ihrer Kinder eine hohe Priorität hat. Zudem ist ihnen wichtig, dass die Kinder lernen, sich gesund und nachhaltig zu ernähren – auch hier deutet sich an, dass Mahlzeiten und Ernährung nicht mehr als selbstverständliche familiäre Praxis, sondern als pädagogisiertes Lernfeld gerahmt werden. Während die meisten Eltern selbst Schwierigkeiten damit haben, sich auf eine umweltbewusste Ernährungsweise umzustellen, wünschen sie sich, dass dies in Kindertageseinrichtungen gelingt, solange die Kosten dafür nicht zu sehr steigen.

4.3 Perspektiven von Kindern

Studie zur Zufriedenheit von Kita-Kindern mit dem Mittagessen

In der Studie „Zufriedenheit von Kita-Kindern mit der angebotenen Mittagsmahlzeit in ausgewählten Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz“ (Hesse u. a. 2019; Hesse u. a. 2021) wurden in insgesamt zwölf Kindertageseinrichtungen 112 vier- bis sechsjährige Kita-Kinder in standardisierten Einzelinterviews zu ihrer Zufriedenheit mit der Mittagsmahlzeit befragt. Es ging dabei um „Gefühls- und Sättigungszustand, Geschmackserlebnis beim Mittagessen, Beliebtheit einzelner Lebensmittel,

Rahmenbedingungen der Mittagsmahlzeit und Beliebtheit des Essens in der Kita“ (Hesse u. a. 2021, S. 103f.). Um den Kindern das Antworten zu erleichtern, wurden z. B. mit Emoticons bebilderte Likert-Skalen oder Bewertungskärtchen mit Emoticons (lachend, neutral, traurig) eingesetzt.

Mehr als drei Viertel der befragten Kinder (76,6%) schmeckte das Mittagessen am Erhebungstag gut, jedes fünfte Kind fand es mittelmäßig (Hesse u. a. 2019, S. 3). Der Essensraum gefiel 85% der Kinder, wobei einige den hohen Lärmpegel kritisierten. Die beliebtesten Lebensmittel waren „Nudeln, Gurken, Reis, Eier und Fleisch“, die unbeliebtesten „Pilze, Brokkoli und Tomaten“ (Hesse u. a. 2021, S. 104). Nur 19,1% der Kinder gaben an, Essenswünsche äußern zu dürfen und sich damit an der Speisenplanung beteiligen zu können, der überwiegende Teil (80,9%) verneinte dagegen diese Frage (Hesse u. a. 2019, S. 27). Hier zeigt sich sehr deutlich, dass die Partizipationsrechte und -möglichkeiten der Kinder nur in sehr geringem Umfang gewährleistet werden.

BeKi-Studie

In der Studie des BeKi (Macha/Hiller 2016; vgl. Kap. 4.1 und 4.2) wurden auch 20 fünfjährige Kinder in Leitfadeninterviews befragt und zudem im Rahmen von Hospitationen beobachtet. In Bezug auf den Themenkomplex Essen/Ernährung/Mahlzeiten stellen die Autorinnen fest, dass die befragten Kinder der fünf Kitas die Mahlzeiten als starken Kontrast zu den Spielphasen erleben, in denen sie relativ frei und selbstbestimmt agieren können. Sie nehmen wahr, dass beim Essen die Regeln der Erwachsenen gelten, an die sie sich halten müssen, und erleben wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten (keine Beteiligung an der Zusammenstellung des Speiseplans, keine freie Sitzplatzwahl, keine Selbstbedienung beim Auffüllen des Tellers).

Studien zu Kinderperspektiven

In den Kinderperspektivenstudien (Nentwig-Gesemann u. a. 2017; Nentwig-Gesemann u. a. 2021), an denen insgesamt 193 Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren aus 13 Kindertageseinrichtungen teilnahmen, gehören Essenssituationen zu den für das Wohlbefinden der Kinder entscheidenden Schlüsselsituationen des Alltags (Nentwig-Gesemann u. a. 2020). Für die Erhebung wurden den Kindern viele verschiedene Methoden (Gruppendiskussionen, Kita-Führungen, Malinterviews, Plakatmethoden zu den Beschwerden und ‚verrückten‘ Wünschen der Kinder sowie teilnehmende und videobasierte Beobachtungen) angeboten, aus denen sie auswählen konnten. Die gesammelten Daten wurden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet.

Bezogen auf die Gestaltung von Mahlzeiten werden folgende Gemeinsamkeiten in den Orientierungen der Kinder zusammengefasst (Nentwig-Gesemann u. a. 2020): Kinder schätzen es sehr, wenn das Essen in der Kita lecker ist und ihre Vorlieben und Geschmacksurteile berücksichtigt werden, wenn sie in die Essensplanung und gegebenenfalls Zubereitung einbezogen werden, wenn sie sich mit den Abläufen und Regeln rund um das Essen in der Kita gut auskennen, es durch besondere Rituale feierlich gerahmt wird und die Fachkräfte zugewandte und humorvolle Gesprächspartner sind.

„Sie legen großen Wert darauf, selbst bestimmen zu können, ob, was und wie viel sie essen, und sich beim Essen in Ruhe mit ihren Freund*innen und auch den Fachkräften unterhalten zu können. Sie suchen explorative, viel-sinnliche Zugänge zum Essen und den damit verbundenen Dingen und freuen sich über Ausnahmen von üblichen Abläufen und Regeln des Essens (z. B. Kinderwunschessen, ‚ungesunde‘ Süßigkeiten, Wurst in einer vegetarischen Kita)“ (Nentwig-Gesemann u. a. 2020, S. 284f.).

4.4 Interaktionsanalysen zur Herstellung der Qualität von Essenssituationen

Studie zur interaktiven Abstimmung in Essenssituationen

Die Studie von Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai (2016) richtet sich auf die Rekonstruktion des situativen Vollzugs von Mahlzeiten. Die Autorinnen untersuchen mit der videobasierten dokumentarischen Interaktionsanalyse die Interaktionsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Krippenkindern in Essens- und Füttersituationen. Dabei fokussieren sie die Interaktionsqualität im Sinne einer (nicht) „gelingenden Passung“ zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2016, S. 54).

Die vergleichenden dokumentarischen Analysen zeigen, dass die Beteiligten sensibel aufeinander eingespielt sein müssen, damit vor allem beim Füttern die jeweiligen Interaktionsbeiträge harmonisch so ineinandergreifen, dass sich keine Dynamik grenzverletzenden Verhaltens entwickelt. Deutlich wird zudem, wie herausfordernd es vor allem bei divergierenden Vorstellungen, Missverständnissen oder Störungen für die Fachkräfte ist, sich auf eine achtsame und den Kindern Zeit lassende Verständigung einzulassen und nicht auf die Durchsetzung der eigenen normativen Vorstellungen eines ‚guten‘ Essens zu bestehen. Im Zuge der Analysen konnte eine dialogorientierte von einer machtsstrukturierten Interaktionsqualität unterschieden werden (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018).

Iris Nentwig-Gesemann u. a. (2020) machen anhand von Beobachtungen aus den Kinderperspektivenstudien (Nentwig-Gesemann u. a. 2021; Nentwig-Gesemann u. a. 2017) deutlich, dass sich Interaktionen bei Mahlzeiten zwischen verschiedenen Spannungsfeldern bewegen müssen: demjenigen zwischen dem Ausbilden von Verhaltensvorstellungen bzw. der Orientierung an den organisational und pädagogisch gesetzten Normen einerseits und den kinderspezifischen Orientierungen andererseits. So können Essenssituationen „eher als erzieherische Einsozialisierung in esskulturelle Normen und Praktiken und / oder eher als Orte der Förderung von (Selbst-)Bildungsprozessen“ (Nentwig-Gesemann u. a. 2020, S. 296) ausgestaltet werden. Wichtiger sei jedoch für eine professionelle Interaktionsqualität, ob es gelingt, dass Fachkräfte und Kinder nicht in einem machtsstrukturierten Interaktionsmodus agieren, in dem Rahmeninkongruenzen einseitig und machtvoll eliminiert werden, sondern in einem dialogorientierten Modus, in dem Inkongruenzen gemeinsam thematisiert und bearbeitet werden können.

Studie zu Verpflegungsvarianten in Kitas

Die Studie von Marc Schulz (2016a) fokussiert anhand von Beobachtungsprotokollen im Rahmen eines ethnografischen Forschungsprojektes unterschiedliche Verpflegungsvarianten in vier Kindertageseinrichtungen. Der Autor nimmt Frühstücks- und Mittagessenssituationen in den Blick, in denen die Speisen von Erwachsenen zubereitet wurden – beim Frühstück von pädagogischen Fachkräften oder Eltern, beim Mittagessen ausschließlich von Cateringfirmen – und gibt dabei das grundlegende Machtverhältnis zu bedenken, das sich bereits aus dieser hierarchisierten Konstellation ergibt. Die unterschiedlichen Varianten lassen der Studie zufolge verschiedene Möglichkeiten für die Kinder zu, sich an der Gestaltung der Situation zu beteiligen und sie mit herzustellen. Interessant erscheint auch die Beobachtung, dass das von der Institution zur Verfügung gestellte Mittagessen vereinheitlicht und damit im Unterschied zum teilweise selbst mitgebrachten, individualisierten Frühstück von den kindlichen Lebenswelten eher entkoppelt ist (Schulz 2016, S. 45f.).

Studie zur Inszenierung von Mahlzeiten

Marc Tull (2019; 2021) zeigt in seiner ethnografischen Studie, dass mit unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Arrangements von Essenssituationen „Bedeutungsverschiebungen“ einhergehen, die den Essenssituationen je nach Schwerpunktsetzung mehr den Charakter eines „Versorgungs-, Fürsorge-, Disziplinierungs-, Lern- oder Vergemeinschaftungsraums“ verleihen (Tull 2019, S. 339). Nachgezeichnet wird, wie dabei sowohl

„weite“ als auch „enge“ Räume für die Nahrungsaufnahme geschaffen werden (Schütz 2015, zitiert nach Tull 2019, S. 217f.), Kindern also mehr oder weniger große Gestaltungs- und Handlungsspielräume zur Verfügung stehen – vom vorab befüllten Teller bis zu weitergereichten Schüsseln, aus denen sich jedes Kind bedienen kann.

Interessant ist das Ergebnis, dass arrangierte „Freiräume“ durch das „invasive Agieren der professionellen Akteur_innen“ immer wieder auch beschnitten werden bzw. diese die Essenssituationen „überaus häufig und über lange Zeiträume dominieren“ (Tull 2021, S. 91f.). Und noch ein weiteres Spannungsfeld wird identifiziert:

„So werden die Frühstücke und Mittagessen (...) zum einen als Möglichkeitsraum gedacht, in denen den Kindern eine besondere Autonomie in der individuellen Ausgestaltung ihres Alltags gewährleistet werden kann, zum anderen als arrangierter Lernraum, in dem den Kindern Wissen über eine gesunde Ernährung vermittelt, Esskultur nahe- oder alltagspraktische Tätigkeiten beigebracht werden können“ (Tull 2019, S. 350f.).

Studie zur Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag

Die BiKA-Studie zur Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag (Hildebrandt u. a. 2021) fokussiert Partizipationsmöglichkeiten von Kindern im Alter von 18 bis 30 Monaten und beleuchtet damit empirisch den Alltag in Krippen. Untersucht wird, wie und unter welchen Umständen es Pädagoginnen und Pädagogen in Kitas gelingt, die Perspektive und Bedürfnisse der Kinder in angemessener Weise zu berücksichtigen und ihr Recht auf Beteiligung sicherzustellen. „Dazu wurde zum einen die Fähigkeit der Fachkräfte erfasst, die Signale junger Kinder zu erkennen, darauf zu reagieren und sie feinfühlig und unterstützend zu begleiten; und zum anderen ihre Kompetenz, Schlüsselsituationen im Kita-Alltag partizipativ zu gestalten“ (Hildebrandt u. a. 2021, S. 7).

Ein multimethodales Querschnittsdesign umfasste die qualitative und quantitative Analyse von videografierten Interaktionen, beobachtungsbasierte Leitfaden-Interviews mit den videografisch beobachteten Fachkräften sowie eine Fragebogenerhebung mit allen beteiligten Fachkräften und Eltern der beteiligten Kinder. Damit wurden die Zusammenhänge zwischen dem pädagogischen Handeln der Fachkräfte und dem Ermöglichen von Partizipation in drei Schlüsselsituationen – Essen, Spielen und Buchbetrachtung – untersucht. Essen wird dabei als eine „hoch strukturierte und ritualisierte“, wiederkehrende Situation beschrieben, welche die kindliche Erfahrungswelt maßgeblich prägt (Hildebrandt u. a. 2021, S. 15f.).

Die Autorinnen erfassten die Partizipationsqualität in Essenssituationen nach vier Kategorien: „Mitbestimmung der Kinder bei der Gestaltung der Essenssituation“, „Selbstbestimmung der Kinder über ureigenste Angelegenheiten beim Essen“, „Selbstständigkeit der

Kinder, Dinge selbst zu tun“ sowie „Erleben der Essenssituation als soziale Situation“ (Hildebrandt u. a. 2021, S. 39). Die Auswertung des videografischen Materials ergab, dass der Mittelwert der genutzten Partizipationsmöglichkeiten vor, während und nach dem Essen bei nur 39% lag (Hildebrandt u. a. 2021, S. 39), d. h., ein großer Anteil an Gelegenheiten, die Kinder in Essenssituationen partizipieren zu lassen, wird von den Fachkräften nicht in diesem Sinne genutzt. In nur 27% der einbezogenen Kitas entscheiden alle Kinder selbst, was auf ihrem Teller liegt, in weiteren 20% wird zumindest einigen Kindern dieses Recht eingeräumt. In allen anderen Fällen befüllen die Fachkräfte die Teller der Kinder, ohne dass diese zuvor einbezogen wurden. Auch ihren Sitzplatz können sich Kinder in lediglich 32% der Kitas selbst aussuchen. In immerhin 33% der beobachteten Essenssituationen entscheiden die Kinder selbst, ob sie mit Besteck oder mit den Händen essen wollen; in 41% aller Situationen dürfen die Kinder überhaupt nicht mit den Händen essen. In mehr als zwei Drittel der Kitas werden keine Tischgespräche geführt (beobachtet in einer zehnminütigen Sequenz zu Beginn des gemeinsamen Mittagessens). In diesen Kitas geht die Kommunikation inhaltlich nicht über die Ablauforganisation des Essens hinaus. Stattdessen dominieren Handlungsplansätze und Handlungsanweisungen die Kommunikation bei Tisch.

Besonders alarmierend sind die Ergebnisse der Studie zu unangemessenen Assistenzhandlungen, übergriffigem Körperkontakt (unangekündigt, ohne Zustimmung des Kindes und grob) sowie Einschränkungen der Bewegungsfreiheit der Kinder (z. B. durch die Platzierung des Tellers auf dem Lätzchen oder Stühle, von denen die Kinder nicht allein aufstehen können): Kinder werden aufgehoben und an den Tisch gesetzt oder nach dem Essen vom Stuhl gehoben; das Lätzchen wird von hinten und ohne Ankündigung angelegt; Essen wird auf den Teller gefüllt, auch wenn Kinder dies selbst tun können oder wollen; das Essgeschirr der Kinder wird zurechtgerückt; das Essen wird ungefragt zerkleinert; das Gesicht wird unangekündigt abgewischt.

In Bezug auf die Ausgestaltung der Mahlzeiten als soziale Gemeinschaftserlebnisse, wie dies in den Bildungsprogrammen empfohlen wird (vgl. Kap. 3.1.3 in dieser Expertise), konnte im Rahmen der BiKA-Studie nur in jeder fünften beobachteten Essenssituation in den ostdeutschen Kitas, hingegen in jeder zweiten Situation in den westdeutschen Kitas festgestellt werden, dass die Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern essen. Entsprechend seltener werden in den ostdeutschen Einrichtungen Tischgespräche geführt: lediglich in 23% der Kitas. In den westdeutschen Kitas sind es immerhin 40% (Hildebrandt u. a. o. J., S. 26–29).

Forschungsprojekt zur kindlichen Gastlichkeit

Das Handlungsforschungsprojekt zur „kindlichen Gastlichkeit“ in pädagogischen Settings ist ein ethnografisches Forschungsvorhaben. Der Fokus liegt darauf, herauszufinden, wie „Kinder Essenssituationen konzipieren und umsetzen“ (Fuhs u. a. 2021, S. 110). In dem Projekt, das von 2017 bis 2019 an der Universität Erfurt stattfand, wurde die Methode der „partizipativen, transkulturellen Gastlichkeit“ entwickelt. Dabei agieren die Fachkräfte auch als Forschende, indem sie zum einen Bedingungen schaffen, unter denen Kinder transkulturelle Gastlichkeit entwickeln und gestalten können, und zum anderen biografische Interviews mit Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften durchführen, die sie mit Dokumentenanalysen und visuellen Dokumentationen verknüpfen.

Als mehrere kleine Kindergruppen Speisen für eine Gesamtgruppe auswählen und zubereiten sollten, wählten die Kinder verbreitete Lieblingsspeisen wie Pizza und Pasta, die von Erwachsenen eher als ungesund eingestuft werden. Für die Kinder aber waren diese Speisen eine wichtige Grundlage des gemeinsamen Genusses des Essens in einer kulturdiversen Kindergruppe. Im Verlauf der Menüentwicklung in Kleingruppen waren immer wieder Prozesse der Eigenkonstruktion von verschiedenen kulturellen Elementen des Essens zu beobachten, beispielsweise war eine Kleingruppe sich einig, dass ein Drei-Gänge-Menü typisch spanisch sei (Fuhs u. a. 2021, S. 112). So war es den Kindern nicht wichtig, typische Gerichte einer Kultur zu präsentieren, sondern im Kompromiss miteinander neue, quasi *kulturübergreifende* Gerichte zu kreieren, die ihrer Freundschaft Ausdruck verliehen und das Gemeinsame repräsentierten. Die teilnehmenden Kinder zeigten großes Interesse am Essen sowie an der Planung und Vorbereitung von Essenssituationen. Der Freiraum ermöglichte es den Kindern, verschiedene Geschmackserfahrungen zu erleben und selbstständig gastliche Gemeinsamkeit herzustellen. Demzufolge sollte im Umgang mit der Diversität von Esskulturen nicht auf Differenzen und Abgrenzungen fokussiert, sondern der gemeinsame Genuss beim Essen betont werden (Fuhs u. a. 2021, S. 118).

Studie zum Umgang mit Lebensmitteln in Kitas

In der ethnografisch angelegten Dissertationsstudie von Katja Flämig (2017; 2021) stehen nicht die Praktiken von Mahlzeiten im Zentrum, sondern der „Umgang mit Lebensmitteln und Speisen, die Gegenstand institutionalisierter Förderungsarrangements“ im Sinne von ‚pädagogischen Angeboten‘ in Kitas sind (Flämig 2021, S. 75). An Beispielen wird rekonstruiert, wie die Zubereitung

einer Speise (z. B. das Backen eines Kuchens) für einen „lehr-lernbezogenen Zugriff“ (Herrle 2013, zitiert nach Flämig 2021, S. 66) genutzt wird.

Katja Flämig stellt die Frage, welchen Sinn es macht, Situationen der Nahrungszubereitung in Kitas in eine solche lehr-lernbezogene Aktivität zu transformieren, die davon geprägt ist, dass eine „asymmetrische Struktur“ erzeugt wird: Die Fachkraft positioniert sich *vor* den Kindern, sie erteilt Rede- und „Berührrecht“ (Flämig 2017, zitiert nach Flämig 2021, S. 68), nach Antworten der Kinder auf von ihr gestellte Fragen folgt eine Bewertung bzw. eine Sicherung des Wissens- und Kompetenzerwerbs. Das Lehren soll in ein Lernen münden, und dies muss performativ aufgeführt werden.

Die Arrangements der gemeinsamen Zubereitung (und des anschließenden Verzehrs) von Speisen haben, so Katja Flämig, zum einen „hohe vergemeinschaftende Qualitäten“ (Flämig 2021, S. 74) und erfüllen damit ein ansonsten in der Familie verortetes Erfahrungsbedürfnis der Verbundenheit. Zum anderen können die Situationen auch mit dem Anspruch verknüpft werden, die Kinder sollten Wissen erwerben (z. B. Mengen abwägen, neue Begriffe lernen) und lernen, sich an Regeln zu halten (Rezepte befolgen, den Verzehr aufschieben, bis die Speise fertig ist). In dieser Verknüpfung können die Fachkräfte somit die an sie gerichteten Imperative zu *betreuen*, zu *erziehen* und zu *bilden* gleichermaßen bedienen.

4.5 Zusammenfassung

Die internationale Forschung zur Thematik (Willemsen u. a. 2023) weist darauf hin, dass die Ernährungs- und Essenspraktiken von Vorbildern ebenso einen Einfluss auf das Essverhalten von Kindern haben wie deren kontinuierliches Vertrautmachen mit einer Vielfalt von (gesunden) Lebensmitteln. Das eigene Essverhalten wird von den Fachkräften allerdings wesentlich positiver eingeschätzt, als es Beobachtungen dann auch belegen. In Bezug auf die Vorbildfunktion beim Essen ist somit Entwicklungsbedarf erkennbar. Als Herausforderung wird in der Zusammenschau internationaler Studien (ebd.) zudem beschrieben, dass Pädagoginnen und Pädagogen vor allem dann kontrollierend und invasiv agieren, wenn sie das Essverhalten von Kindern ungesund oder nicht manierlich finden. Die zunehmende Pädagogisierung von Mahlzeiten führt offenbar dazu, dass Fachkräfte nicht in Gemeinschaft mit den Kindern essen, sich unterhalten und genießen, sondern meinen, die Mahlzeiten als Lern- und Bildungssituationen ausgestalten zu müssen. Kinder wünschen sich vor allem, dass das Essen gut schmeckt, dass es in einer gemütlichen und spielerischen Atmosphäre stattfindet,

dass ihnen weitgehende Autonomie ermöglicht bzw. – wenn notwendig – achtsam assistiert wird (ebd.). Die für diese Expertise aufgearbeiteten deutschsprachigen Studien bestätigen und ergänzen diese Erkenntnisse.

Verschiedene Studien zeigen (vgl. Kap. 4.1), dass der Anspruch einer gesunden und nachhaltigen Essensversorgung in Kitas nicht annähernd flächendeckend erfüllt wird. Hintergründe dafür sind, dass die dafür veranschlagten Kosten zu gering sind, dass Kitas kein reflektiertes Ernährungskonzept haben und die Fachkräfte selbst keine Vorbilder für ein ausgewogenes Ernährungsverhalten sind.

Zudem weisen die Studien auf einen eklatanten Mangel an Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern hin. Angesichts des – sich nicht zuletzt in den Bildungsplänen dokumentierenden – komplexen Anspruchs, Essenssituationen für die Gesundheitsförderung und als Lehr-Lern-Gelegenheit zu nutzen (vgl. Kap. 3.1.1 und 3.1.2), greifen Fachkräfte bei Mahlzeiten immer wieder auf intervenierende, kontrollierende und Regelkonformität einfordernde Praktiken zurück. Über den Mangel an Partizipationsmöglichkeiten sowie an (alltagsintegriert sprachförderlichen) Tischgesprächen hinaus sind auch unangemessene Assistenzhandlungen, übergriffiger Körperkontakt und Einschränkungen der Bewegungsfreiheit keine Seltenheit. Damit erweisen sich gerade Essenssituationen als Gefährdungspotenziale für das Kindeswohl und die Wahrung der Rechte von Kindern.

Auch in Bezug auf die Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern machen die Studien auf ein Spannungsfeld aufmerksam: Fachkräfte beklagen Defizite im Ernährungsverhalten von Eltern, die wiederum befürchten, dass die Fachkräfte nicht hinreichend dafür sorgen, dass ihr Kind genug und gesund isst. Das Teilen der Verpflegungsverantwortung birgt das Potenzial eines Machtkampfes in sich: Was früher uneingeschränktes Hoheitsgebiet von Eltern war, wird mit zunehmender Institutionalisierung von Kindheit zur Einflusszone von öffentlicher Erziehung und Bildung.

Fasst man die Perspektiven von Kindern zusammen, so nehmen sie wahr, dass gerade bei Essenssituationen die Bestimmungsmacht der Erwachsenen dominiert, ihre eigenen Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten dagegen vergleichsweise klein sind. Entscheidend für Kinder ist, dass sie das Essen lecker finden, dass sie sich beim Essen in einer harmonischen und ruhigen Atmosphäre entspannen können, dass sie in ihrer Konzentration auf das Essen und bei spielerischen Explorationen nicht gemaßregelt und gedemütigt werden – dass also Essenssituationen nicht zum „Disziplinierungsraum“ (Tull 2019, S. 92) werden, in dem machtsstrukturierte Interaktionen dominieren, sondern zum Genuss-, Gesprächs- und Gemeinschaftsraum.

5 Essenssituationen in Kitas: Impulse für die Qualitätsentwicklung

Im Folgenden werden zunächst die Implikationen zusammengefasst, die sich aus den verschiedenen theoretischen Diskursen ergeben, in denen das Thema Essen und Ernährung in der Kindertageseinrichtung aktuell verortet wird (vgl. Kap. 2). Aus den unterschiedlichen theoretischen Rahmungen ergeben sich auch unterschiedliche, zum Teil nicht so ohne Weiteres kompatible Erwartungen daran, wie Kitas und frühpädagogische Fachkräfte Essenssituationen mit welchen Zielstellungen ausgestalten sollen.

Die in den Bildungsplänen transportierte Erwartung ist, dass Essen und Ernährung von Kitas bzw. frühpädagogischen Fachkräften so gestaltet werden, dass

- Kindern ernährungs-, gesundheits- und nachhaltigkeitsorientierte Wissensbestände und Kompetenzen vermittelt werden;
- in Essenssituationen Möglichkeitsräume für spielerisch-explorative, ästhetisch-sinnliche Selbstbildungserfahrungen und peer-kulturelle Praktiken eröffnet werden;
- Kinder lernen, sich an die Regeln und Praktiken des Essens zu halten, die von den Erwachsenen als angemessen erachtet werden;
- Essen als Beziehungs- und Gesprächssituation ausgestaltet wird;
- in ritualisierten und festlichen Arrangements die soziale (Ess-)Gemeinschaft von Erwachsenen und Kindern hervorgebracht und gesichert wird;
- Kinder für esskulturelle Vielfalt sensibilisiert werden und diese als Bereicherung erleben;
- die Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Kinder geachtet werden;
- das Wohlbefinden der Kinder gefördert wird.

Was dies konkret für Fachkräfte-Teams und für die Praxis der Essensgestaltung im Alltag bedeuten könnte und sollte, wird meist nicht bzw. nur sehr vage expliziert.

Die Analyse der Bildungspläne (vgl. Kap. 3) zeigt zum einen, dass zwei normative Rahmungen sehr dominant sind, wenn es um Essen und Ernährung geht: der Gesundheits- und der Bildungsdiskurs. Zahlreich sind die Bildungsbereiche, in denen Kinder beim Essen etwas lernen sollen: von der Mathematik über die Feinmotorik und die Sprache bis hin zur Produktion und Verarbeitung von Lebensmitteln. Das angebotene Essen in der Kita soll zudem nicht nur gesund sein, sondern Ernährungserziehung soll Kinder möglichst früh dazu befähigen, sich gesund zu ernähren. Dass das von Kindern beobachtete

Verhalten der Erwachsenen beim gemeinsamen Essen hier eine maßgebliche Vorbildfunktion hat, tritt hinter den Anspruch zurück, Kinder müssten zu gesundem Essen erzogen und in didaktischen Settings entsprechend gebildet werden. Beteiligung von Kindern, Genuss und Freude beim Essen werden dabei zumeist – als Mittel zum Zweck – in den Dienst einer *gesunden* Ernährung gestellt.

Die Ausgestaltung von Essenssituationen ist – wie Qualitätsentwicklung überhaupt – eine systemische Aufgabe, an der sich Träger, Leitung, pädagogische Fachkräfte, Eltern und Kinder beteiligen können sollten. Wie Essenssituationen in Kitas konkret ausgestaltet werden, kann und sollte nicht durch allgemeine Vorgaben von Programmen oder Konzepten bestimmt werden, die dann von Fachkräften lediglich umgesetzt werden. Die Komplexität der theoretischen Diskurse und der Imperative der Bildungspläne rund um das Thema Essen führt uns vor Augen, dass es die *eine* Form ‚gelingender‘ und ‚guter‘ Praxis des Essens in Kitas nicht geben kann. Die Orientierung an den verschiedenen Diskursen erzeugt Spannungsfelder, die vielmehr von den Akteuren in der Praxis selbst diskutiert und austariert werden müssen. Im Rahmen einer interperspektivischen und an demokratischen Prinzipien orientierten Qualitätsentwicklung (Nentwig-Gesemann u. a. 2021) bedeutet dies die Notwendigkeit, das jeweilige Kita-Profil zu stärken.

In einem Prozess, in dem pädagogische Fachkräfte, Eltern und Kinder gemeinsam Antworten auf die Frage finden wollen, was und wie in einer Kita gegessen wird, sollte immer wieder der Diskurs gesucht werden. Dabei muss entschieden werden, welche Zielstellungen für eine Weile Vorrang haben und welche im Rahmen von Projekten fokussiert werden sollen. Zudem muss überlegt werden, welche Veränderungen erprobt werden und wie Kompromisse für unterschiedliche Interessen und Orientierungen gefunden werden können. Im Folgenden werden einige Fragen formuliert, die einen Reflexions- und Diskussionsprozess anstoßen können:

- Wie können Kinder beim Essen etwas über gesunde Ernährung lernen? Welche Rolle spielen die Vermittlung von Wissen, praktisches Tun und Erfahren und vor allem das Vorbild von Erwachsenen?
- Wie können Kinder etwas über den Wert von ökologisch erzeugten Nahrungsmitteln, tier- und naturethische Werte und Nachhaltigkeit lernen? Wie können sie für globale Themen sensibilisiert und in ihrem

weltbürgerlichen (Verantwortungs-)Bewusstsein gestärkt werden (*Global Citizenship*)?

- Welchen (Mehr-)Wert könnte es haben, wenn Essenssituationen nicht als didaktisierte Lehr-Lern-Settings, sondern als Gemeinschafts-, Zugehörigkeits- und Genusserfahrung von miteinander essenden Menschen gerahmt werden?
- Wie groß ist der Toleranzrahmen der Fachkräfte, auch unkonventionelle, nicht planbare und eigensinnige Praktiken von Kindern als Bildungschance anzuerkennen, und wie gehen sie mit kindlichen Vermeidungsstrategien gegenüber bestimmten Nahrungsmitteln um?
- Wie können Essenssituationen in Kitas einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt gerecht werden? Von wem wird die Leitkultur im Hinblick auf Essen bestimmt? Wer beansprucht, den normativen Rahmen für ‚gutes Essen‘ zu setzen?
- Sind Fachkräfte und Küchenpersonal über Ernährung und Mahlzeitengestaltung im Gespräch? Sprechen sie auch mit Eltern und Kindern?
- Wird esskulturelle und kulinarische Vielfalt als Bereicherung anerkannt oder führt sie zu Ausgrenzungen oder sogar Diskriminierungen? Wie kann Offenheit für kulinarische Vielfalt geweckt werden, ohne dass die Selbstbestimmungsrechte von Kindern beschnitten werden?
- Welche esskulturellen Regeln und Rituale sollen – in einer zunehmend diversen Gesellschaft – in der Kita etabliert werden? Wie kann im Dialog der verschiedenen Akteure eine *inter- bzw. transkulturelle* Ernährungspraxis entwickelt werden, die esskulturelle Besonderheiten achtet und zugleich etwas verbindendes Neues schafft?
- Wie können Kinder bei der Planung und Zubereitung von Gerichten sowie bei der Gestaltung des Essenssettings (Raum, Material, Zeit, Sitzordnung, Dekoration etc.) einbezogen werden?
- Wie kann ein Essensangebot so appetitlich und ästhetisch aussehen und lecker schmecken, dass es von Kindern auch angenommen wird, ohne dass das Argument, es sei gesund, ins Feld geführt werden muss?
- Wie können Kinder an den Ritualen des Essens mitwirken bzw. welchen Einfluss können sie auf deren Veränderung nehmen?
- Wie kann eine an den Kinderrechten orientierte, sensitiv-responsive Interaktionsqualität zwischen Erwachsenen und Kindern abgesichert werden?
- Wie sieht das Beschwerdeverfahren aus, das eine Bearbeitung der Beschwerden von Kindern hinsichtlich des Essens oder des Essenssettings verbindlich absichert? Wer übernimmt in diesem Sinne in einer Kita die Rolle eines Anwalts der Kinder für ihre Rechte?

Schließlich stellen sich Fragen an die Träger von Kindertageseinrichtungen und nicht zuletzt an uns als Gesellschaft:

- Sind Träger über Ernährung und Mahlzeitengestaltung im Gespräch mit Fachkräften, Küchenpersonal, Eltern und Kindern?
- Wird das Thema Essen und Ernährung in der Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften hinreichend differenziert behandelt, vor allem im Hinblick auf die verschiedenen theoretischen Diskurse?
- Stehen Kitas die notwendigen Ressourcen (räumliche, zeitliche, finanzielle, personelle) zur Verfügung, um eine hochwertige Qualität von Essen und Ernährung strukturell abzusichern?
- Wie können die Kriterien einer gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Ernährung in einem bezahlbaren und praktikablen Rahmen erfüllt werden?
- Wenn Kinder ein Recht darauf haben, dass Essenssituationen in ihrem *besten Interesse* gestaltet werden, stellt sich die Frage, wie – ungeachtet von ökonomischen Interessen und sozialer Ungleichheit – *alle* Kinder Mahlzeiten in einem Setting zu sich nehmen können, das gesundheitsförderlich und bildsam, angenehm und anregend sowie entspannt und kindgerecht gestaltet ist.

Eine explizite Orientierung an den Kinderrechten und dem Ermöglichen demokratischer Erfahrungen auch in Essenssituationen hat in den Bildungsplänen Seltenheitswert. Ebenso fehlt in der Regel der Hinweis darauf, dass es sich beim Essen um sensible Situationen handelt, in denen in besonderer Weise Aspekte des Kinderschutzes reflektiert und berücksichtigt werden müssen. Das Recht auf Gehör und Beteiligung, das Recht mitzureden und sich zu beschweren, das Recht auf Selbst- und Welterkundung, das Recht auf Kommunikation, das Recht darauf, einen eigenen Geschmack und ein eigenes Körperbewusstsein auszubilden, das Recht auf Respekt und Freundlichkeit und auch das Recht von Kindern, sich den Erziehungsmethoden und -zielen der Erwachsenen zuweilen mit eigenen Vorstellungen entgegenzustellen, darf am Esstisch nicht missachtet werden, sondern in besonderer Weise Achtung und Schutz erfahren!

6 Literatur

- Alexy, Ute/Clausen, Kerstin/Kersting, Mathilde (2008): Die Ernährung gesunder Kinder und Jugendlicher nach dem Konzept der Optimalen Mischkost. In: *Ernährungsumschau*, 55. Jg., H. 3, S. 168–177
- Althoff, Gerd (2014): Die Gabe der Nahrung. In: Althans, Birgit/Schmidt, Friederike/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang*. Weinheim/Basel, S. 33–44
- Antonovsky, Aaron (1997): *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen
- Arens-Azevêdo, Ulrike/Pfannes, Ulrike/Tecklenburg, Ernestine (2014): *Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe*. Gütersloh
- Audehm, Kathrin (2015): *Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals*. Bielefeld
- Bartsch, Silke/Büning-Fesel, Margareta/Johannsen, Ulrike/Kastrup, Julia/Lührmann, Petra/Oepping, Anke/Rademacher, Christel (2024): *Ernährungsbildung im Kontext Nachhaltiger Entwicklung. Handlungsempfehlungen für Fachkräfte, Bildungssystem und Politik*. In: *Ernährungsumschau*, 71. Jg., H. 1, S. 2–9
- Bartsch, Silke/Büning-Fesel, Margareta/Cremer, Monika/Heindl, Ines/Lambeck, Andrea/Lührmann, Petra/Oepping, Anke/Rademacher, Christel/Schulz-Greve, Sabine (2013): *Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven*. In: *Ernährungsumschau*, 60. Jg., H. 2, S. 84–95
- DGE – Deutsche Gesellschaft für Ernährung e. V. (Hrsg.) (2023): *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Kitas*. 6. Aufl., 2. korrigierter und aktualisierter Nachdruck. Bonn
- DGE/ÖGE – Deutsche Gesellschaft für Ernährung/Österreichische Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.) (2024): *Referenzwerte für die Nährstoffzufuhr*. 2. Aufl., 8. aktualisierte Ausgabe. Bonn
- Dietrich, Cornelia (2016): *Essen in der KiTa: Institution – Inszenierung – Imagination*. In: Althans, Birgit/Bilstein, Johannes (Hrsg.): *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*. Wiesbaden, S. 65–75
- Dilfer, Andrea/Kallert, Heike/Wieners, Tanja (2009): *Essen in Kinderbetreuungseinrichtungen. Ergebnisse einer Studie in Frankfurt am Main*. In: Rose, Lotte/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *„Erst kommt das Fressen...!“ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden, S. 205–221
- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): *Bestimmt unbestimmt*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main, S. 368–390
- Elmadfa, Ibrahim/Leitzmann, Claus (2023): *Ernährung des Menschen*. 7. Aufl. Stuttgart
- Elver, Hilal/Gutmann, Bernadette/Jewell, Jo/Sánchez-Cañamares, Soledad/Shapiro, Melissa (2019): *Protecting Children’s Right to a Healthy Food Environment*. Genf
- Faltermaier, Toni (2023): *Salutogenese*. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenese/> (Zugriff: 15.04.2024)
- FAO/IFAD/UNICEF/WFP/WHO (2023): *In Brief to the State of Food Security and Nutrition in the World 2023. Urbanization, Agrifood Systems Transformation and Healthy Diets across the Rural-Urban Continuum*. Rom
- Flämig, Katja (2017): *Freiwillig und verbindlich. Ethnografische Studien zu »Angeboten« in der Kindertageseinrichtung*. Weinheim/Basel
- Flämig, Katja (2021): *„Riecht mal, wie der schnuppert“. Nahrungszubereitung als „pädagogisches Angebot“ im Kindergartenalltag*. In: Schulz, Marc/Schmidt, Friederike/Rose, Lotte (Hrsg.): *Pädagogisierungen des Essens. Kinderernährung in Institutionen der Bildung und Erziehung, Familien und Medien*. Weinheim/Basel, S. 66–79
- Forschungsdepartment Kinderernährung der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendmedizin Bochum (2019): *Empfehlungen für die Ernährung von Kindern und Jugendlichen. Die Optimierte Mischkost*. Bochum
- Fuhs, Burkhard/Beitelstein, Mara/Haack, Theresia/Penzkofer, Deniz (2021): *Zu Tisch und auf die (Picknick-)Decke. Ein Handlungsforschungsprojekt zur ‚kindlichen Gastlichkeit‘ in pädagogischen Settings*. In: Schulz, Marc/Schmidt, Friederike/Rose, Lotte (Hrsg.): *Pädagogisierungen des Essens. Kinderernährung in Institutionen der Bildung und Erziehung, Familien und Medien*. Weinheim/Basel, S. 106–120
- Goerg, Katharina Anna (2024): *Standards eines gesundheitsfördernden Ernährungsangebots in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädago-

- gische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 58. München
- Gosch, Angela (2019): Gesundheit und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten. Stuttgart
- Hartung, Susanne/Rosenbrock, Rolf (2022): Settingansatz – Lebensweltansatz. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i106-2.0> (Zugriff: 15.04.2024)
- Heiden, Iris an der/Ochmann, Richard/Bernhard, Jannis (2022): AOK-Familienstudie. Eine Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 4 bis 14 Jahren. Berlin
- Heseker, Helmut/Dankers, Rhea/Hirsch, Julia (2018): Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung). Schlussbericht für das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL). Paderborn
- Hesse, Inga/Adam, Sibylle/Arens-Azevêdo, Ulrike (2019): Zufriedenheit von Kita-Kindern mit der angebotenen Mittagsmahlzeit in ausgewählten Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz. Hamburg
- Hesse, Inga/Buyken, Anette/Adam, Sibylle (2021): Können 4- bis 6-jährige Kinder ihr Essen bewerten? Eine Befragung von Kindern zur Mittagsmahlzeit in Tageseinrichtungen im Großraum Mainz. In: Ernährungsumschau, 68. Jg., H. 6, S. 102–108
- Hildebrandt, Frauke/Walter-Laager, Catherine/Flöter, Manja/Pergande, Bianka (o. J.): Kurzbericht zur Studie. BiKA – Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag. Potsdam/Berlin
- Hildebrandt, Frauke/Walter-Laager, Catherine/Flöter, Manja/Pergande, Bianka (2021): Abschlussbericht zur Studie. BiKA – Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag. Potsdam/Berlin
- Hofmann, Holger/Mettner, Anna/Cramm, Dagmar von (2020): Essensrituale von Familien in Deutschland. Ernährungssoziologische Rahmenbedingungen für Kinder und Jugendliche innerhalb der Familie. Berlin
- Hörster, Reinhard (2007): Der Stoff, aus dem Kultur entsteht. Zu dem Film von Bina Elisabeth Mohn und Sabine Hebenstreit-Müller „Die Mittagsgesellschaft: Kinder über Drei“. In: Mohn, Bina/Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.): Zu Tisch in der Kita: Mittagskonzert und Mittagsgesellschaft. Kameraethnografische Studien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin. Begleitpublikation zur DVD. Göttingen, o. S.
- Hurrelmann, Klaus/Richter, Matthias (2013): Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung. 8. Aufl. Weinheim/Basel
- Kauertz, Alexaner/Lude, Armin/Molitor, Heike/Saffran, Andrea/Schubert, Susanne/Singer-Brodowski, Mandy/Ulber, Daniela/Verch, Johannes (2019): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Opladen
- Klein, Alexandra/Landhäußer, Sandra (2022): Essen in Kindertageseinrichtungen. Orientierungsmuster von Fachkräften zwischen Anpassung und Ermöglichung. In: Soziale Passagen, 14. Jg., H. 2, S. 307–320
- Koch, Sandra (2013): Der Kindergarten als Bildungsort – Wie Essen bildet. In: Siebholz, Susanne/Schneider, Edina/Busse, Susann/Sandring, Sabine/Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 205–215
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stephan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel
- Langhans, Wolfgang (2010): Hunger und Sättigung. In: Ernährungsumschau, 57. Jg., H. 10, S. 550–558
- Lührmann, Petra/Dohnke, Birte/Oliva Guzmán, Renán/Schröder, Ines (2020): Evaluation der Umsetzung und Wirkung der Initiative Ich kann kochen! (WIKako). Abschlussbericht. Los 1: Perspektive der Ernährungswissenschaft und Gesundheitspsychologie. Schwäbisch Gmünd
- Macha, Katrin/Hiller, Milena (2016): Was heißt hier eigentlich gesund? Und wie können Kinder in ihrem Gesundsein gestärkt werden? Ergebnisse der „Pilot-Wirkungsstudie zur Förderung von Gesundheits- und Bildungszielen für Kinder im Aktionsraum Plus Neukölln Nord“. Berlin
- Mauss, Marcel (1968): Die Gabe: Form und Funktion des Austausches in archaischen Gesellschaften. Frankfurt am Main
- Maywald, Jörg (2016): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg im Breisgau
- Maywald, Jörg (2018): Ein Kinderschutzkonzept für die Kita erarbeiten. In: Kindergarten heute. Das Leitungsheft, 11. Jg., H. 4, S. 26–29
- Methfessel, Barbara/Höhn, Kariene/Miltner-Jürgensen, Barbara/Schneider, Katja (2021): Essen und Ernährungsbildung in der KiTa. Entwicklung – Versorgung – Bildung. 2. Aufl. Stuttgart
- Mittischek, Lea/Bachner, Christina/Barta, Mailina/Geißler, Claudia/Walter-Laager, Catherine/Eichen, Lars (2022): Perspektiven von Eltern und Fachpersonen auf pädagogische Qualität in elementarpädagogischen Einrichtungen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15. Jg., H. 2, S. 341–359
- Mohn, Bina/Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.) (2007): Zu Tisch in der Kita: Mittagskonzert und Mittagsgesellschaft. Kameraethnografische Studien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin. DVD. Göttingen
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Hoffmann, Nora (Hrsg.): Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, S. 131–150

- Nentwig-Gesemann, Iris/Hurmaci, Adeline (2020): KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern. Gütersloh
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2016): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden, S. 53–81
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Munk, Lisa Maria (2020): Mittagessen in der Kita im Spannungsfeld von Norm und Habitus. Praktiken von Kindern und pädagogische Interaktionen in dokumentarischer Analyse. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Freiburg im Breisgau, S. 271–302
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): KiTa-Qualität aus Kindersicht. Berlin
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa Maria (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh
- Ravens-Sieberer, Ulrike/Thomas, Christiane/Erhart, Michael (2003): Körperliche, psychische und soziale Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann, Klaus/Klocke, Andreas/Melzer, Wolfgang/Ravens-Sieberer, Ulrike (Hrsg.): Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der WHO. Weinheim, S. 19–98
- Richter, Margrit/Kroke, Anja/Grünewald-Funk, Dorle/Heseker, Helmut/Virmani, Kiran/Watzl, Bernhard (2020): Ergänzung der Position der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e. V. zur veganen Ernährung hinsichtlich Bevölkerungsgruppen mit besonderem Anspruch an die Nährstoffversorgung. In: Ernährungsumschau, 5. Sonderheft, S. 64–72
- Rose, Lotte/Sturzenhecker, Benedikt (2009): Einleitung: Warum die Beschäftigung mit Essen und Kochen Potentiale für die Soziale Arbeit enthält. In: Rose, Lotte/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): „Erst kommt das Fressen...!“ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 9–17
- Rose, Lotte/Schmidt, Friederike/Schulz, Marc (2021a): Kinderernährung in Institutionen der Bildung und Erziehung, Familien und Medien. Eine Einführung. In: Schulz, Marc/Schmidt, Friederike/Rose, Lotte (Hrsg.): Pädagogisierungen des Essens. Kinderernährung in Institutionen der Bildung und Erziehung, Familien und Medien. Weinheim/Basel, S. 9–23
- Rose, Lotte/Schmidt, Friederike/Schulz, Marc (2021b): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur Pädagogik des Essens. In: Schulz, Marc/Schmidt, Friederike/Rose, Lotte (Hrsg.): Pädagogisierungen des Essens. Kinderernährung in Institutionen der Bildung und Erziehung, Familien und Medien. Weinheim/Basel, S. 244–282
- Schmidt, Friederike (2014): „Wat essen heißt. Und wie wichtig dat is.“ Über Essen und die Gaben der Nahrung. In: Althans, Birgit/Schmidt, Friederike/Wulf, Christoph (Hrsg.): Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. Weinheim/Basel, S. 16–32
- Schneider, Sven/Diehl, Katharina (2019): Adipogene Umwelten – was unsere Kinder dick macht. In: Public Health Forum, 27. Jg., H. 4, S. 283–286
- Schönberger, Gesa (2011): Die Mahlzeit und ihre soziale Bedeutung: Simmel, Wiegmann, Douglas, Tolksdorf, Barlösius. In: Schönberger, Gesa/Methfessel, Barbara (Hrsg.): Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust? Wiesbaden, S. 17–26
- Schuch, Jessica (2023): Tatort: Essen in der Kita. Eine machtkritische Reflexion von Essenssituationen in Kindertageseinrichtungen. In: Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen, 3. Jg., H. 1, S. 59–72
- Schulz, Marc (2014): Der Kindergarten als Gabe-Ort: Kinder zwischen spielender Subjektwerdung und bildender Nahrung. In: Althans, Birgit/Schmidt, Friederike/Wulf, Christoph (Hrsg.): Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. Weinheim/Basel, S. 116–127
- Schulz, Marc (2016a): Die Inszenierungs- und Aufführungsformate von Mahlzeiten im Kindergartenalltag. In: Althans, Birgit/Bilstein, Johannes (Hrsg.): Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Wiesbaden, S. 29–47
- Schulz, Marc (2016b): Essen im Kindergarten. In: Täubig, Vicki (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Weinheim/Basel, S. 132–150
- Schulz, Marc/Schmidt, Friederike/Rose, Lotte (Hrsg.) (2021): Pädagogisierungen des Essens. Kinderernährung in Institutionen der Bildung und Erziehung, Familien und Medien. Weinheim/Basel
- Seehaus, Rhea/Gillenberg, Tina (2016): Gesundes Schulessen – zwischen Diskurs und täglicher Praxis. In: Täubig, Vicki (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Weinheim/Basel, S. 151–168
- Seichter, Sabine (2012): Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit. Weinheim/Basel
- Tecklenburg, Ernestine/Arens-Azevêdo, Ulrike/Pfannes, Ulrike (2016): Verpflegung in Kindertageseinrichtungen (VeKiTa): Ernährungssituation, Bekanntheitsgrad und Implementierung des DGE-Qualitätsstandards. In: Ernährungsumschau, 63. Jg., H. 2, S. 48–55
- Tull, Marc (2019): Essen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Eine ethnographische Studie zur Inszenierung von Frühstück und Mittagessen. Wiesbaden

- Tull, Marc (2021): Inszenierungen von (Ess-)Tischen, Speisen und professionellen Akteur_innen und ihre pädagogische Bedeutung für das Essen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. In: Schulz, Marc/Schmidt, Friederike/Rose, Lotte (Hrsg.): Pädagogisierungen des Essens. Kinderernährung in Institutionen der Bildung und Erziehung, Familien und Medien. Weinheim/Basel, S. 80–93
- UN General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. o. O.
- Vernetzungsstelle Kitaverpflegung Niedersachsen (Hrsg.) (2023): Ess-Alltag in Kitas – zur Situation in Niedersachsen. Status Quo Bericht 2023. Braunschweig
- Voss, Anja/Viernickel, Susanne (2016): Gute gesunde Kita. Bildung und Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. Weimar
- WBAE – Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz beim BMEL (2020): Politik für eine nachhaltigere Ernährung: Eine integrierte Ernährungspolitik entwickeln und faire Ernährungsumgebungen gestalten. Berlin
- Willemsen, Annerose/Wiggins, Sally/Cromdal, Jakob (2023): Young Children's mealtimes and eating practices in early childhood education and care: A scoping review of 30 years of research from 1990 to 2020. In: Educational Research Review, 38. Jg., H. 1, Nr. 100503, S. 1–24
- Wulf, Christoph (2016): Essen und das Glück der Familie. Festrituale und die Erzeugung familiärer Kohärenz. In: Althans, Birgit/Bilstein, Johannes (Hrsg.): Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Wiesbaden, S. 153–168
- Zirfas, Jörg (2014): Die Gabe des Anderen. Oder: Zur Pädagogik des leiblichen Empfangens. In: Althans, Birgit/Schmidt, Friederike/Wulf, Christoph (Hrsg.): Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. Weinheim/Basel, S. 66–81

7 Anhang

7.1 Weitere Tabellen

Tab. 4: Quellennachweise: Bildungspläne der Länder

Kürzel	Bundesland	Quelle
BP BW 2011	Baden-Württemberg	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Stuttgart
BP BY 2012	Bayern	Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5., erweiterte Auflage. Berlin Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weimar
BP BE 2014	Berlin	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Aktualisierte Neuauflage. Weimar
BP BB 2004	Brandenburg	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2004): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Weimar
BP HB 2012	Bremen	Die Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport Bremen (Hrsg.) (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. 2. unveränderte Auflage. Bremen
BP HH 2012	Hamburg	Hamburger Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Überarbeitete Neuauflage. Hamburg
BP HE 2019	Hessen	Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (Hrsg.) (2019): Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Bildung von Anfang an. 9. Auflage. Wiesbaden
BP MV 2020	Mecklenburg-Vorpommern	Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2020): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin
BP NI 2023	Niedersachsen	Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2023): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Gesamtausgabe. Hannover
BP NW 2018	Nordrhein-Westfalen	Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2018): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. 2. korrigierte Auflage. Freiburg im Breisgau
BP RP 2018	Rheinland-Pfalz	Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2018): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen. 4. Auflage. Berlin
BP SL 2018	Saarland	Der Minister für Bildung und Kultur im Saarland (Hrsg.) (2018): Bildungsprogramm mit Handreichungen für saarländische Krippen und Kindergärten. Weimar
BP SN 2011	Sachsen	Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar
BP ST 2013	Sachsen-Anhalt	Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Weimar
BP SH 2020	Schleswig-Holstein	Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2020): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten. Kiel
BP TH 2019	Thüringen	Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar

Quelle: Eigene Darstellung

Tab. 5: Kategoriensystem für die Analyse der Bildungspläne

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	760
Essen als Lerngelegenheit / Bildungsthema	0
etwas über das Essen lernen	0
sich mit der Herstellung und Zubereitung von Nahrungsmitteln auseinandersetzen	0
Zubereitungstechniken nachvollziehen und erwerben	30
einen verantwortungsvollen Umgang mit Lebensmitteln entwickeln	30
die Produktion von Lebensmitteln verstehen	16
Umgang mit Essensutensilien und Nahrungsmitteln erlernen	15
Lebensmittel selbst herstellen / Garten anlegen	7
körper- und gesundheitsbezogene Kompetenzen erwerben	0
mit Körpersignalen umgehen lernen	27
Wissen und Kompetenzen bzgl. gesunder Ernährung erwerben	25
Vielfalt von Nahrungsmitteln kennenlernen	23
einen eigenen Geschmack ausbilden	15
Wissen über Körperfunktionen bzgl. des Essens erwerben	5
etwas über andere Bildungsbereiche lernen	0
Mathematische Bildung	17
Sprachentwicklung	11
Feinmotorik	9
Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen	7
Demokratielernen	2
Essen als Erleben von Esskultur	0
Essen als Pflege von Gemeinschaft/sozialen Beziehungen	0
Essen als Pflege von Beziehungen	31
Essen als Gemeinschafts- und Zugehörigkeitserfahrung	27
Essen als kommunikative Erfahrung	18
Mit der Diversität von Esskulturen umgehen	0
Diversität von Esskulturen erlebbar machen/erfahren	45
Berücksichtigung religiöser oder kultureller Bedürfnisse	14
Fachkräfte reflektieren die eigene Kultur und zeigen Offenheit für andere	4
gezielte Abläufe von Mahlzeiten ausgestalten/erleben	15
Mahlzeiten als Einsozialisierung in Tischsitten/Tischmanieren ausgestalten	14
Essen als Gesundheitsförderung	0
Verständnis von gesunder Ernährung	0
gesunde Ernährung ist ausgewogen	13
gesunde Ernährung ist vielfältig und abwechslungsreich	10
gesunde Ernährung ist vollwertig	7

gesunde Ernährung beinhaltet Obst und Gemüse	5
gesunde Ernährung folgt ernährungswissenschaftlichen Standards	5
gesunde Ernährung ist zuckerarm	4
gesunde Ernährung muss jederzeit die Versorgung mit Flüssigkeit sicherstellen	3
gesunde Ernährung besteht aus naturbelassenen Produkten und verzichtet auf künstliche Zusatzstoffe	3
gesunde Ernährung berücksichtigt medizinische Ernährungshinweise für bestimmte Kinder	3
gesunde Ernährung ist nicht giftig	1
Ziele von gesunder Ernährung und Ernährungserziehung	0
Esstörungen und Gesundheitsrisiken vermeiden	11
die Gesundheit im Allgemeinen erhalten	10
körperliche und geistige Entwicklung / Wachstum ermöglichen	8
leistungsfähig sein	6
körperliches und emotionales Wohlbefinden ermöglichen	5
zur Zahngesundheit beitragen	3
Strategien der Gesundheitsförderung bzw. -bildung	0
Beteiligung der Kinder bei Auswahl und Zubereitung der Lebensmittel	15
gesunde Ernährung soll Spaß machen und genussvoll sein	15
über gesunde Ernährung sprechen	8
gesundes Essen anbieten und falsche Ernährung vermeiden	6
Erwachsene als Vorbild	5
sonstige	0
Informationsmaterialien zur Verfügung stellen	3
gesunde Ernährung als Bestandteil von Konzeptionen	3
besondere Projekte	2
sensibler Umgang mit Übergewicht	1
Essen als Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung	0
Selbstbestimmtheit und Selbstständigkeit bei der Nahrungsaufnahme	0
Selbstregulation: über Menge, Zeitpunkt und Dauer selbst entscheiden	33
selbsttätig essen und trinken	25
nach den eigenen Vorlieben entscheiden, was man isst	21
Partizipation bei der Gestaltung und Vorbereitung des Essens	0
Mitwirkung bei der Essenzubereitung	20
Mitbestimmung bei der Gestaltung des Essensrahmens	19
Mitbestimmung bei der Speisepflege bzw. Essensauswahl	16
Essen als Situation des Wohlbefindens	0
Essen/Mahlzeiten als Situation allgemeinen Wohlbefindens/Wohlfühlens	11
Essen als Genusserfahrung mit allen Sinnen	16
angenehme Mahlzeitenatmosphäre	8
Essen als Anknüpfungspunkt in der Zusammenarbeit mit Eltern	0
Einbeziehung von Elternperspektiven	8

Erziehung und Bildung von Eltern hinsichtlich gesunder Ernährung	5
gemeinsame Zubereitung von Gerichten mit Eltern	5
Essen als menschliches Grundbedürfnis	0
Nahrungsaufnahme als allgemeines Grundbedürfnis	8
Nahrungsaufnahme als Grundbedürfnis mit individueller Ausprägung	3

Quelle: Eigene Darstellung

7.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Verteilung der codierten Textstellen auf die Oberkategorien 17

Abb. 2: Verständnis von gesunder Ernährung in den Bildungsplänen (Anzahl codierter Stellen) 19

Abb. 3: Ziele von gesunder Ernährung bzw. Ernährungserziehung in den Bildungsplänen 19

Abb. 4: Anzahl codierter Stellen zu Strategien der Gesundheitsförderung bzw. -bildung nach Bildungsplänen 20

Abb. 5: Essen als Erleben von Esskultur (Anzahl codierter Stellen) 21

Abb. 6: Essen als Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung 22

Abb. 7: Subcodes der Kategorie „Essen als Gelegenheit kindlicher Selbst- und Mitbestimmung“ in den Bildungsplänen 23

Abb. 8: Anzahl der codierten Textsegmente zur Kategorie „Essen als Situation des Wohlbefindens“ in den Bildungsplänen 24

Abb. 9: Anzahl der codierten Textsegmente zur Kategorie „Essen als Anknüpfungspunkt in der Zusammenarbeit mit Eltern“ in den Bildungsplänen 24

7.3 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht über die Oberkategorien 16

Tab. 2: Kategorie „Etwas in anderen Bildungsbereichen lernen“ 18

Tab. 3: Kategorie „Etwas über das Essen lernen“ 18

Tab. 4: Quellennachweise: Bildungspläne der Länder 43

Tab. 5: Kategoriensystem für die Analyse der Bildungspläne 44

7.4 Abkürzungsverzeichnis

BW Baden-Württemberg

BY Bayern

BE Berlin

BB Brandenburg

HB Bremen

HH Hamburg

HE Hessen

MV Mecklenburg-Vorpommern

NI Niedersachsen

NW Nordrhein-Westfalen

RP Rheinland-Pfalz

SL Saarland

SN Sachsen

ST Sachsen-Anhalt

SH Schleswig-Holstein

TH Thüringen

Zur Autorin und zum Autor

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Frühpädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, Kindheits- und Kinderperspektivenforschung, Forschungsethik, Kinderrechte und Demokratiebildung, Kinder und Natur, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung.

Bastian Walther, Kindheitspädagoge und Bildungswissenschaftler, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration. Zudem ist er Gastdozent im Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Qualität pädagogischer Institutionen, qualitative Forschungsmethoden, Forschen mit Kindern sowie Freundschaft von Kindern.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Die Frage, wann, was, wie viel und wie Kinder essen, beschäftigt Eltern und Fachkräfte gleichermaßen. Essenssituationen in Kindertageseinrichtungen sind durch Wertvorstellungen und Verhaltenserwartungen geprägt und werden auch in den Bildungsplänen der Länder unterschiedlich gerahmt. Iris Nentwig-Gesemann und Bastian Walther nehmen das Thema umfassend in den Blick: angefangen von den theoretischen Diskursen über eine Analyse der Bildungspläne bis hin zum aktuellen Forschungsstand. Sie formulieren Impulse, wie Kitas im Spannungsfeld der unterschiedlichen Ziele, Vorgaben und Erwartungen zu einem eigenen Qualitätsverständnis für die Gestaltung dieser pädagogischen Schlüsselsituation gelangen können.

ISBN 978-3-86379-523-8
www.weiterbildungsinitiative.de